

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CELIDALVA SOUSA REIS

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A):
UMA PESQUISA-AÇÃO

São Leopoldo

2009

CELIDALVA SOUSA REIS

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A):

UMA PESQUISA-AÇÃO

Dissertação de Mestrado Profissional

Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Educação Comunitária com Infância e
Juventude

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

Co-Orientador: Wilhelm Wachholz

São Leopoldo

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R375f Reis, Celidalva Sousa

Formação continuada do professor(a) alfabetizador(a) :
uma pesquisa-ação / Celidalva Sousa Reis ; orientadora Gisela
Isolde Waechter Streck ; co-orientador Wilhelm Wachholz. –
São Leopoldo : EST/PPG, 2009.

85 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2009.

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente.
I. Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Wachholz, Wilhelm.
III. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CELIDALVA SOUSA REIS

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A):

UMA PESQUISA-AÇÃO

Dissertação de Mestrado Profissional
Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Educação Comunitária com Infância
e Juventude

Data:

Gisela Isolde Waechter Streck - Doutora em Teologia - EST

Wilhelm Wachholz - Doutor em Teologia - EST

*Aos amores da minha vida, meus filhos Fernanda e Marcus
e às netinhas Yasmin e Maria Eduarda,
pois a educação é o único caminho que posso
orientar-lhes para a realização dos seus sonhos.
Ao meu grande companheiro e amigo Vivaldo, que
nos momentos mais difíceis e finais desse percurso,
deu-me força e coragem para seguir
com firmeza e determinação.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível mediante a colaboração e compreensão de diversas pessoas. Agradeço de forma especial e singular:

A Deus, por ter me concedido a vida e, até hoje, saúde e determinação para realizar os meus projetos;

A todos os professores-alfabetizadores participantes deste trabalho;

Às professoras Fidélia, Vilma, Gal Marinho e Gal Guedes que acreditaram no sucesso desta proposta;

Às minhas amigas, Eva e Albetete, pelo incentivo nas horas mais difíceis;

Às manas Jacy, Zélia e Luzia presentes em todos os momentos;

Aos cunhados, Hélio e Vanderlei, pelo apoio para o meu ingresso no mestrado;

À Prof^ª. Dr^ª. Gisela, pela orientação, competência e doçura de mestra.

RESUMO

A formação continuada do professor(a) alfabetizador(a): uma pesquisa-ação apresentou as características da construção do conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos alfabetizadores. Essa dissertação contém elementos da pesquisa-ação, visto que as intervenções e mediações ocorreram durante o projeto, de maneira que os conhecimentos foram construídos e reconstruídos coletivamente entre todos os participantes pesquisadores. Nessas condições, objetivei analisar as contribuições das narrativas-experiências no processo de formação e autoformação construída coletivamente, descrevendo as relações estabelecidas entre teoria e prática alfabetizadora. Nesse sentido, os referenciais teóricos adotados perpassaram dentre outros, por Freire; Nóvoa e Josso. A coleta de dados consistiu dos relatos orais e escritos, como também das observações *in loco*. A pesquisa apresenta resultados que enfatizam as principais contribuições da formação continuada no espaço escolar, a saber: os relatos/registros/narrativas se transformaram em ferramentas de reflexão-ação para o grupo; a maioria dos professores já conseguia fazer a relação teoria-prática dos temas e experiências em sala de aula; no grupo já se destacava um número significativo de alfabetizadores que narravam sobre suas práticas e confrontavam com as colegas; a formação instrumentalizou o professor, oferecendo meios, caminhos para organizar-se em torno dos quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos e explicitou a construção identitária do alfabetizador, assumindo coletivamente o controle de sua própria prática. Esses resultados assinalam que a utilização das narrativas na formação continuada é positiva e que a sua continuidade faz-se necessária para que as remanescentes concepções tradicionais e as práticas de ensino permeadas por paradigmas conservadores sejam gradualmente superadas.

Palavras-chave: formação continuada; pesquisa-ação; narrativas-registros.

ABSTRACT

The continued formation of the teachers alphabetizers: a research-action presented the characteristics of the construction of the knowledge on the process teach-learning and personal and Professional development of teachers. This dissertation contains elements of the research-action, since the interventions and mediations had occurred during the project, in such a way that the knowledge had collectively been constructed between all the researchers participants. In these conditions, I objectified to analyze the contributions of the narrative experiences in the formation process and autofomation constructed collectively, describing the relations established between theory and practice literacy. In this direction, the adoption theoretical references went by among others, for Freire, Nóvoa and Josso. The collection of data consisted of verbal and writings stories, as well as of the comments in the place. The research presents resulted that they emphasize the main contributions of the formation in the school space, to find out: the stories/registers/narratives had transformed into tool of reflection-action for the group; most of the teachers have already gotten making the theory-practice relation of the subjects and experiences in classroom; in the group already if detached a significant number of alphabetizes that they told on its practice and they collated each other; the formation clear up the teacher, offering means, ways to organize itself around the four pillars of the learning: to learn to know, to learn to make, to learn to be and to learn to live together and to make clear the construction of the alphabetizer identity, taking on collectively the control of its own practice. These results indicate that the use of the narratives in the continued formation is positive and that its continuity does for that the remaining traditional conceptions and the practices of teaching permeated for conservatives paradigms will be overcome gradually.

Keywords: continued formation; research-action; narrative-registers.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
CEF – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FORUNDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Nacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF – Secretaria do Ensino Fundamental
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A TEIA TEÓRICA INVESTIGATIVA.....	15
1.1 Formação continuada: um pouco de história.....	15
1.2 Formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a)	22
1.3 As dimensões da atuação profissional.....	26
1.4 Construindo o professor competente.....	28
1.5 Desenvolvimento profissional, organizacional e pessoal.....	33
2 TRILHA DO CAMINHO: EM BUSCA DE RESPOSTAS	38
2.1 Caminhos da construção do objeto de pesquisa.....	38
2.2 Ação problematizadora e objetivos da pesquisa	39
2.3 Processos epistemológicos e metodológicos	40
3 TECENDO REDES: TEORIA E PRÁTICA	46
3.1 A significação da proposta: um exercício docente.....	46
3.2 Narrativas da formação continuada alfabetizadora.....	51
3.3 Formação continuada: rupturas e possibilidades	55
3.4 O registro: gestão de ensino.....	58
3.5 Avaliação da formação continuada alfabetizadora	62
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – Questionário - Professor(a)-alfabetizador(a):	75
APÊNDICE B – Diários de Itinerância.....	76
I Encontro	76
II Encontro.....	76
III Encontro.....	77
IV Encontro	77

XII Visita nas escolas.....	78
XV Encontro.....	78
XXIII Encontro.....	79
XXX Encontro.....	80
APÊNDICE C – Fotos – Formação Continuada do(a) Professor(a) Alfabetizador(a) ...	82

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa originou-se de um convite da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde/Bahia, na modalidade de formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a) da rede municipal, com vistas à melhoria do desempenho das crianças em relação à leitura e à escrita. A formação continuada do professor(a) alfabetizador(a) tem sido, na atualidade, questão central em estudos e pesquisas, especialmente diante das diversas mudanças na política educacional do país.

Porém, essas propostas de formação, muitas vezes, aparecem pautadas em diferentes concepções tais como as que predominaram durante a década de 1970, fortalecendo programas de treinamento de professores para a implantação de novos elementos técnico-pedagógicos no ensino. Assim, introduziam técnicas de estudo, massificando os livros didáticos, buscando novas grades curriculares e conteúdos técnico-profissionalizantes, isto é, a era tecnicista. Já na década de 1980, a base de sustentação estava nos programas de capacitação dos professores, com objetivo de consolidar algumas reformas educacionais em curso, advinda do processo de redemocratização do país.

Já no meio acadêmico, multiplicaram-se as concepções e programas da formação de professor. Porém, dos anos oitenta para cá nem a metodologia, nem a concepção de formação, nem a concepção de professor convergem em experiências formativas. Mesmo assim, emerge nos anos 90 a formação voltada para o espaço escolar, pautando um novo conceito – o da formação em serviço. A reflexão sobre a experiência em sala de aula começou a ser ressaltada como principal elemento dessa formação, cuja ênfase estava no próprio professor e em sua trajetória.

Contudo, em pleno século XXI, ainda chegavam os cursos formatados para aquele grupo do município. Revelava-se com urgência a necessidade de um espaço articulador das reflexões, que possibilitasse a construção da identidade do professor(a) alfabetizador(a). A

criação de um espaço de formação seria, então, o elo que, além de aproximar a formação e o formador para a sala de aula, promovendo de forma efetiva a concretização do papel protagonista do professor(a).

O ponto de partida para esse repensar, implicou no reconhecimento de teorias que conduzissem de modo competente a uma prática alfabetizadora, pautada por questionamentos: Qual o papel do professor(a) alfabetizador(a)? Como a criança aprende a ler e a escrever? Como desenvolver uma prática, levando em consideração as evidências das pesquisas sobre a reconstrução do código e da lingüística? Como alfabetizar letrando? A heterogeneidade é positiva na sala de aula? Estamos em busca da Alfabetização sem fracasso?

Embora fosse impossível ter respostas definidas a essas perguntas e outras que surgiram, tornou-se essencial elaborar uma proposta com as indicações dos professores para promover o avanço na reflexão a respeito desse repertório de conhecimento do processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, esse trabalho tratou de uma pesquisa sobre o(a) professor(a) porque investigou processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da prática alfabetizadora com crianças.

Essa foi uma pesquisa com professor(a) alfabetizador(a) porque essa investigação aconteceu, com a participação do(a) professor(a) durante a formação continuada da rede municipal. É também uma pesquisa do(a) professor(a) alfabetizador(a) porque os envolveu nos processos de investigação gerados, conduzidos e avaliados por mim, coordenadora da pesquisa e por esses profissionais. Esse estudo foi permeado por elementos da pesquisa-ação, visto que as intervenções e mediações ocorreram durante o projeto, de maneira que os conhecimentos foram construídos e reconstruídos coletivamente entre todos e todas.

Em face do panorama apresentado, o nosso intuito foi oferecer respostas às seguintes questões: Como as narrativas (experiências) do(a) professor(a) alfabetizador(a) podem ser consideradas no processo de formação continuada alfabetizadora? Que relações são estabelecidas entre teoria e prática nessa formação continuada? Nessas condições, objetivei analisar as contribuições das narrativas-experiências no processo de formação e autoformação construída coletivamente, descrevendo as relações estabelecidas entre teoria e prática alfabetizadora.

Dessa forma, o desdobramento desses questionamentos, levou-me a considerar outros objetivos, quais sejam: discutir a pertinência dos registros realizados pelo(a) professor(a) relacionando-o ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, como

também, identificar as dificuldades dos professores na condução do processo de alfabetização das crianças e avaliar as contribuições dessa formação *in loco*.

Essa proposta foi realizada pelo período de dois anos, envolvendo trinta e duas professoras alfabetizadoras e dois professores alfabetizadores da rede municipal de educação de São Francisco do Conde – Bahia. O projeto requereu encontros quinzenais e elementos que compreendiam a ação orientada pela pesquisa e a pesquisa alicerçada pela ação, reflexão, auto-avaliação e tomada de decisão. Nas reflexões teóricas, os instrumentos metodológicos perpassaram pelos estudos descritivos e analíticos, observações, narrativas, relatos/registros, questionário e diário de itinerância referentes às propostas suscitadas.

Nesse sentido, os referenciais teóricos adotados nesse trabalho estão sustentados, dentre outros, por Freire¹, na defesa da formação permanente dos professores, pois é neste momento que ocorre a reflexão crítica sobre a prática docente; Nóvoa², quando adverte da impossibilidade de separar o eu pessoal do profissional, e Josso³ sinaliza a teoria do sujeito, especificando o papel da formação através das biografias educativas, como sujeito coletivo.

Nesse projeto de formação, a maioria das atividades desenvolvidas teve relação direta sobre as concepções alfabetizadoras referentes à profissão e à educação. A coleta de dados consistiu dos relatos orais e escritos, como também das observações *in loco*. Os seus registros, narrativas continham expressões de crenças, valores, teorias e vivências pedagógicas. Então, foi-se construindo estratégias que se potencializaram em ferramentas indispensáveis no processo de investigação e intervenção da prática docente.

Essas estratégias foram as experiências de ensino e aprendizagem e os registros que a cada encontro estavam mais arrojados e fundamentados. Neste sentido, esta pesquisa não teve um planejamento fixo/pré-fixado, pois que os instrumentos eram elaborados no processo, via negociação, assumindo múltiplas facetas. Toda a pesquisa foi construída durante o percurso, movida pelos desafios e necessidades que se apresentavam.

Esse estudo está estruturado em três partes. Na primeira parte, denominada “A teia teórica investigativa”, sistematizo a compreensão do processo no qual se constituiu toda a pesquisa, apresentando o estudo de alguns fatos referente ao cenário da educação brasileira, destacando a história e as mudanças na legislação. Assinalo o desenvolvimento pessoal,

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 39.

² NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 7.

³ JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 35-50.

profissional e organizacional na formação continuada do professor(a) alfabetizador(a). Em linhas gerais, são os destaques dos pressupostos teóricos para a construção da problemática, assim como, para as análises dos dados coletados e conclusões.

Na segunda parte, intitulada “Na trilha do caminho em busca de respostas”, situo o percurso da construção dessa pesquisa no contexto da formação continuada do professor(a) alfabetizador(a) através da metodologia da pesquisa-ação, a partir das proposições e desafios formativos e autoformativos da prática alfabetizadora. Explicito aspectos característicos do grupo e, em seguida, menciono as questões epistemológicas e metodológicas relativas às diversas ferramentas da pesquisa-ação.

“Tecendo redes: teoria e prática” está caracterizada como a terceira parte, momento em que apresento as narrativas, registros, questionário, observações e avaliação dessa pesquisa. Sublinho comentários sobre a trajetória profissional e pessoal nas dimensões formativas e autoformativas do(a) professor(a) como um processo favorável para a reconfiguração de suas próprias experiências de formação continuada alfabetizadora. Como fecho, para (in)concluir esse estudo, as considerações que configuram a apreciação das possibilidades do potencial formativo, do fazer-se professor(a) no processo de formação continuada com intencionalidade, com disponibilidade para as mudanças, com coragem, riscos e enfrentamento de modificações previsíveis e imprevisíveis.

1 A TEIA TEÓRICA INVESTIGATIVA

Para a compreensão do processo no qual se constituiu toda a pesquisa realizada, apresento o estudo de alguns fatos referente ao cenário da educação brasileira, destacando a história e as mudanças na legislação no que se refere à formação do professor. Em linhas gerais, destaco os pressupostos teóricos para a construção da nossa problemática, assim como, para as análises dos dados coletados e conclusões.

1.1 Formação continuada: um pouco de história

As reflexões a respeito do conhecimento historicamente construído e de suas relações com a sociedade são fundamentais para a formação do professor, já que este é o principal mediador dos saberes na escola. Porém, até início dos anos 70, não se tem no Brasil uma ação sistematizada do sistema público voltada para a atualização dos profissionais em educação. Com a Reforma de 1º e 2º Graus no início de 70 e a Reforma da Secretaria da Educação em 1976 no país, as ações de treinamento e capacitação profissional passaram a ter uma coordenação, para atender às exigências da Lei Federal n. 5.692.⁴

Nessa época, surgiu a utilização dos termos treinamento, capacitação e reciclagem. Em 1978, foi ao ar em São Paulo o primeiro programa de aperfeiçoamento de professores utilizando o sistema de multimeios. “Por um ensino melhor”, com subtítulo: “Treinamento de professores de ensino de 1º grau por multimeios”.⁵

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e

⁴ BRASIL. Lei nº. 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do Ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987.

⁵ São Paulo. **Por um ensino melhor**: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios. 10 Cadernos. São Paulo, 1978.

evidenciaram concepções avançadas sobre a formação docente. Destacam-se o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Com essas concepções emancipadoras de educação e formação, avançou-se na luta pela democratização da escola, das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante dessa construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, evidenciou-se novos paradigmas educacionais que tiveram na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

O Comitê Nacional e a Comissão Nacional pela Formulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) teve relevante papel no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendiam a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação, ultrapassando a visão tecnicista que imperava naquele momento.

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas [...] A redução dos recursos públicos para a educação pública, o processo de asfixia a que as Universidades públicas estão sendo sujeitas, a trágica realidade da escola pública exposta no documento “Retrato da Escola”, elaborado pela CNTE vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual.⁶

No contexto desses embates teóricos, os anos 90, denominado de “Década da Educação”, representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel relevante. A educação e a formação de professores ganharam, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso.

⁶ ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Brasília: CNE, 07 nov. 2001.

Esta década ainda foi marcada pelas greves na educação, de amplos debates, articulações nacionais da LDBEN⁷, de reformas curriculares e disseminação de programas de formação continuada e criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. A partir de encontros entre o Ministério da Educação (MEC) e um conjunto de instituições começou, então, a vislumbrar uma proposta para a formação de professores que pudesse promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais de educação, visando ao desenvolvimento de práticas inovadoras, formação de professores leigos e a atuação como agente de transformação.

Os anos 90 também ficaram caracterizados por uma grande desvalorização profissional docente. Ao mesmo tempo, foram marcados pela Constituição⁸ recém-promulgada (1988) e pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Essa conferência, assim como a Declaração de Nova Delhi, previa a melhoria urgente das condições e satisfação das necessidades básicas no sentido de se implementar a educação para todos.⁹

Diante do compromisso assumido internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou e elaborou o plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) em torno de diretrizes políticas, voltado para a recuperação do ensino fundamental; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica e para a Educação Superior; o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) para o Ensino da Educação Infantil; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96; a Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Também foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que resultou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Lei da Autonomia Universitária. Esta última, com o princípio da equidade e a qualidade como medidas para adequar o Brasil à nova ordem, tendo a reforma educativa como caminho para as políticas de formação, de descentralização, de financiamento e gestão de recursos.

⁷ BRASIL. Secretaria da Educação da Bahia. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394. Brasília: MEC/SEF, 1996.

⁸ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos tribunais LTDA, 1988.

⁹ DELORS, Jacques et. al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa: Asa, 1999.

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquiriu evidência estratégica, como condição para o aprimoramento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação, que alcançou o auge educacional na década de 1970, criticada na década de 1980, retorna sob novo figurino, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável.

A Lei Brasileira firma o dever do poder público para com a educação em geral e em particular dispõe sobre a formação do professor:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal [...] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.¹⁰

Contudo, esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação da formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece a LDB. As políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores.

Essa mudança vem acompanhada de outras, principalmente as referentes ao papel da escola, à concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores. É pertinente pontuar, que a situação do espaço escolar tornou-se mais complexo na esfera da profissão docente. É exigido do professor a orientação e a análise do conhecimento em construção como um compromisso político carregado de valores éticos e morais. Segundo Zeichner,

¹⁰ BRASIL, 1996, Art. 62, 87 § 4º.

aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.¹¹

Enfim, aprender a ser professor, nesse contexto, não é tarefa que termina após estudos de um programa de conteúdo e de técnica. É uma aprendizagem que se deve dar por meio da prática pedagógica, o que exige uma prática reflexiva competente. Cabe assinalar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob comando do MEC em parceria com municípios e algumas instituições formadoras, assim como os programas de formação inicial à distância, fazendo uso da mídia e novas tecnologias.

A história da educação tem demonstrado que a tomada de decisões em relação a qualquer área deve ser resultado de um planejamento estratégico. Em relação à educação profissional não é diferente: é preciso avançar no sentido de criar sistemas unificados de formação que superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz.

Verificamos com a “extinção”¹² do Curso Médio de Magistério no Brasil, o cenário das condições de formação dos professores se alargou com as inúmeras instituições do ensino superior que se proliferaram. Esse quadro não tem sido muito animador diante de pesquisas realizadas e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação do MEC.

Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nos últimos anos observamos a expansão desordenada e, portanto, com a qualidade comprometida. Mas é preciso garantir uma qualidade mesmo que mínima na formação do(a) professor(a) e talvez possamos obtê-la, se nos abirmos à diversidade com alguns critérios básicos. Estes critérios merecem uma discussão ampliada, com vistas a se chegar a alguns objetivos viáveis e proposições com conteúdo concretizável que possam ser de fato compreendidas, assimiladas e implementadas nas instituições e no espaço da sala de aula.

Assim, a formação continuada deve ter em seus fundamentos a consolidação dessa formação, da prática de ensino, que de fato reúna, enquanto campo de conhecimento, as condições de ser o palco de superação da fragmentação na formação do(a) professor(a). Essa

¹¹ ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p. 55.

¹² Com a nova LDBEN, na Bahia são raríssimas as escolas que ainda oferecem o magistério médio.

perspectiva vem ao encontro das críticas, problemas e preocupações levantados por todos que pesquisam sobre formação de professores.

A formação continuada é uma das propostas importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira. E é nesse cenário que deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando uma nova ação, reflexão e novos meios para desenvolver e atualizar o trabalho docente como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Causam-nos apreensão, as avaliações realizadas da SAEB e Prova Brasil com alunos das séries iniciais (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) com resultados baixíssimos em relação à leitura e à escrita.

A Bahia tem o terceiro PIB (Produto Interno Bruto) da federação, mas está entre os três piores Estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento criado pelo Ministério de Educação para verificar o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, um dos principais pontos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal. O insucesso das políticas educacionais adotadas nos últimos governos da Bahia se reflete não apenas nos altos índices de repetência e abandono da sala de aula, mas também na vergonhosa posição de abrigar o maior número de analfabetos do País: 2,7 milhões de pessoas com idade superior aos 10 anos, o que representa 21,3% da população.¹³

Esses índices mostram o que temos na nossa realidade, de fato, é uma descaracterização crescente dos cursos de formação face à situação equívoca que apresenta o nível de ensino. Apesar das denúncias e do exame dessa situação em inúmeros encontros e seminários, na prática os problemas continuam e os critérios essenciais como a interdisciplinaridade dos componentes curriculares e a integração dos docentes, prevalecem as dicotomias ensino/ciência, educação/conteúdos, pedagogia/conhecimentos disciplinares, teoria/prática.

A propósito, três pressupostos podem ser enfatizados: a ausência, nos cursos e instituições formadoras, de uma proposta e um perfil profissional do docente a ser formado, a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si e a formação dos formadores. A relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa aos fatores como auto-estima e valor social. Com isso, o impacto direto é na prática pedagógica e

¹³ BANDEIRA, Cláudio; AMORIM, Luciana. Alto índice de analfabetismo é reflexo na educação. **Jornal A Tarde**, Salvador, 03 mai. 2007, caderno 2, p. 6.

profissional, ou seja, em suas condições básicas para atuar eficazmente, interferindo nas relações professor-aluno e professor-comunidade.

Associando-se a isto as deficiências apontadas pelos docentes (professor(a), não capacitado(a), conteúdos defasados, metodologias inadequadas, dentre outros) em sua própria formação básica, compreende-se o quadro, em geral, pouco animador do clima de trabalho e da qualidade em nosso ensino. No contexto atual, é necessário promover o debate sobre a formação inicial e continuada do educador, bem como a necessidade de re-significar essa formação no sentido de avançar a educação básica, em uma reflexão em torno da implementação das políticas da educação básica.

A intenção é de sintonizá-la com as formas contemporâneas de conviver e de ser, que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão tem direito de desenvolver ao longo da vida. Além disso, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem dos profissionais da educação, novas aprendizagens e, conseqüentemente, novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição da aprendizagem formal e sistematizada.

Impõe também uma visão da formação continuada no sentido de fortalecer ou criar novos processos de mudanças no trabalho desenvolvido em sala de aula. A formação continuada, que traz em si imensas positivities de significação do trabalho docente e de novas formas para o trabalho pedagógico, ficou reduzida a programas de treinamento, voltados principalmente para os aspectos técnicos. Diante das novas demandas, é imprescindível rever os modelos de formação docente, significando com isso:

1. fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
2. fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
3. atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências;
4. articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
5. articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
6. melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação continuada.

Além das mudanças que são necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional do(a) professor(a) vai depender também do estabelecimento de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores e a formulação, discussão e implementação de um sistema de avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de forma mais rigorosa em âmbito nacional.

1.2 Formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a)

Inúmeros são os preconceitos que perpassam as compreensões da docência alfabetizadora. Compreensões marcadas pela perseguição da busca dos resultados, vigente na cultura de formação do(a) professor(a). A ação educacional, por ser contextualizada, é sempre passível de transformações, portanto é influenciada pelos avanços da investigação científica nas áreas afins, pelo momento político em que tem lugar e pelo modo como o professor pensa e age nas diversas situações da vida. O desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa como ser cultural, político, e vice-versa.

Aprender a agir e refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos, é uma proposta de formação. O conhecimento do professor deve se reportar ao conjunto de problemas e questionamentos que surgem no diálogo do cotidiano escolar, utilizando-o em diferentes situações.

A contextualização deste conhecimento realça a construção de uma perspectiva interdisciplinar da atuação do(a) professor(a). Perceber as diversas dimensões do contexto, analisar como se constituem as situações reais, compreender como sua atuação pode interferir nela é um aprendizado permanente. No nosso entendimento, a competência profissional do professor é justamente sua capacidade de criar alternativas apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

A partir dessa constatação, a concepção de formação continuada, incorpora outras modalidades. E, dentre essas modalidades, destaca-se a desenvolvida no próprio local de trabalho, pois traz em si elementos inovadores ao tomar a própria prática concreta como categoria de análise.

A possibilidade de o(a) professor(a) alfabetizador(a) refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que o professor conhece e possui. Não se deve esquecer que a natureza educativa da atuação do professor exige-lhe um envolvimento pessoal que necessita ser tematizado e refletido, para que se explicitem as atitudes necessárias para levar com sucesso sua atuação.

Essa perspectiva, que configura uma tendência em formação, permeia uma nova visão de educação escolar, redimensiona o papel do professor e exige uma formação profissional muito mais competente no desenvolvimento de uma práxis docente eficaz e eficiente. Com essa compreensão, vai se estabelecer a corrente necessária para impulsionar uma revisão crítica, de caráter teórico-prático sobre o papel da reestruturação da atuação docente. Importa-nos mesmo são as mudanças de concepção com profundidade e com reflexão rigorosa, pois assim, muda-se a forma de pensar e de agir.

Acreditamos no professor como agente histórico de transformação da realidade. Nesse processo de mudanças, é necessário seriedade nos projetos educacionais e vontade política de acabar com a crise do ensino. Contudo, um olhar crítico deve estar sempre voltado para a prática docente, para a realização dos objetivos propostos em uma dimensão político-social do processo ensino-aprendizagem.

Ao tratarmos da perspectiva histórico-política de nossa era, a pauta também é a crise das “utopias”, não a utopia no ponto fixo e único, mas sim a construção de uma história perpassada sempre pelo movimento, com criticidade e usar a inventividade para a anunciação de uma nova utopia que se mova como os sujeitos aluno e professor da história. Por tudo isso, é necessário repensar cuidadosamente sobre a mudança da formação continuada do(a) professor(a), com uma proposta de ação e reflexão da valorização da prática pedagógica inserida em uma prática concreta e o fazer renascer de um “ novo” educador. Um educador comprometido com a sua práxis.

Assim, para esse “novo” educador exige-se compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia e a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, apoiando-se no domínio dos saberes na atuação em situações complexas.

[...] podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm a intervir para que seja o mais benéfica possível para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas. Mas, de qualquer forma, ter um conhecimento rigoroso de nossa tarefa implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos. O segundo passo consistirá em aceitar ou não o papel que podemos ter neste crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a idéia que temos da função social dos educadores.¹⁴

O autor não deixa dúvidas quanto ao saber necessário ao desempenho profissional. Esse desempenho é fruto da experiência acumulada e socializada, portanto deve ser entendido como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que requer do professor disponibilidade para a aprendizagem da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar, condições para continuar aprendendo. Ser profissional, ser mestre, implica ser capaz de aprender sempre. Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a), propomos alguns princípios norteadores dos conceitos, procedimentos e atitudes dos profissionais alfabetizadores.

Esse alfabetizador e essa alfabetizadora têm um novo papel, inserido nessa nova sociedade do conhecimento. A formação deixa de se limitar à perspectiva de uma profissionalização especializada, para oferecer um conhecimento mais abrangente e humanista, que contemple as questões da ética que dizem respeito às relações interpessoais, ao combate ao preconceito e às diversidades regionais. Cremos que assim se possibilitará a formação e/ou aprimoramento da construção do conhecimento sobre a formação continuada como atividade crítica e criativa capaz de contribuir para o desenvolvimento e o melhoramento da sociedade como um todo.

Ao se deflagrar uma sistemática de formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a) deve-se ter presente que a formação poderá ser vista como um processo gerador de competências e, portanto é parte integrante das transformações que ocorrerão. Esse caráter dinâmico de formação continuada significa dizer que ela envolve uma mudança a ser construída pelo coletivo de professores e das instâncias que o envolvem mediadas pelo diálogo expresso em acordos, negociações e posicionamentos.

Se a busca do conhecimento passa a ser contínua, o domínio de metodologias, conhecendo os diversos e modernos códigos de linguagem e principalmente, tendo adquirido

¹⁴ ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 28.

competência de fazer, em longo prazo, ele passa a ter habilidades e conhecimento para criar e responder aos desafios que lhe apresentarem. Portanto, para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno, importa que a formação seja ela própria agente de crítica da tradicional visão do(a) professor(a) como alguém que se qualifica unicamente por sua postura pessoal de sensibilidade, paciência e prazer em trabalhar com as crianças.

É preciso enfrentar o desafio de fazer dessa formação uma formação continuada profissional de alto nível, voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do(a) professor(a) não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas.

Requer ainda que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que também saiba interagir cooperativamente com a comunidade profissional à qual pertence e com a sociedade. A formação continuada permite ao professor(a) uma relação de autonomia com seu trabalho, possibilitando o pensar, o fazer e o sentir, criando propostas de intervenção pedagógica diferenciada. Esta interação fomenta um caminhar de uma forma mais integrada, ou seja, trabalhar o processo ensino-aprendizagem a partir da análise e compreensão, interesse e necessidade existente.

A pedagogia diferenciada está, portanto, muito longe de envolver todos os professores e todos os agentes do sistema. Contudo, amplia-se o círculo daqueles que refletem sobre isso e tentam algo, e as políticas educativas vão nesse sentido, com as zonas de educação prioritária, a criação de ciclos de aprendizagem, o encorajamento a uma avaliação mais formativa.¹⁵

A pedagogia diferenciada vem reafirmar o entendimento da função educativa como agente de desenvolvimento e transformação do ato educativo. Neste sentido, a formação do(a) professor(a) deve construir junto à práxis pedagógica no sentido da cooperação, do partilhar respeitando as diferenças. Portanto, a formação é um processo contínuo e permanente, o que impõe disponibilidade para a aprendizagem de continuar aprendendo sempre.

Normalmente, o(a) professor(a) em formação não vê o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo transmitido. Também é frequente não

¹⁵ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 41.

considerar importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão somente de forma descritiva. Porém, estamos vivendo um momento de mudança, caracterizado pela valorização da profissão docente. Acreditamos na libertação do(a) professor(a). Acreditamos que esse é um período em que o(a) professor(a) necessita ser encorajado(a) para usar a sua inspiração e a sua criatividade como profissional capaz de gerar autonomia, integridade e responsabilidade do corpo docente.

1.3 As dimensões da atuação profissional

A UNESCO instaurou em 1993 a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento conhecido como “Relatório Jacques Delors”, elaborado por especialistas estudiosos de vários países, indica, entre outras questões, respostas plausíveis aos desafios que essa nova educação impõe às aprendizagens ao longo de toda a vida, que são os quatro pilares da educação, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio democrático social.

Esse relatório¹⁶ pontua os aprenderes – conviver, aprender, ser e fazer – que solicitam da educação contemporânea a formação de sujeitos capazes de revitalizar a humanização da vida. O aprender a conhecer, isto é, adquirir as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento; aprender a fazer, está mais ligado à questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho, mas não o trabalho mecânico, e sim despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho, as qualificações exigidas pelos novos processos.

O aprender a conviver, a viver juntos com os outros, é atualmente, um dos maiores desafios da educação. O professor pode se transformar em um centro de descoberta do outro e “ousar” com projetos cooperativos e solidários, ultrapassando as rotinas individuais e trabalhar em conjunto na busca de objetivos comuns. Aprender a ser retoma a idéia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência, responsabilidade pessoal, sensibilidade, ética e sentido estético – para ser autônomo e agir com criticidade nas diversas circunstâncias da vida.

A partir do explicitado, o saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida

¹⁶ DELORS, 1999, p. 90-101.

no cotidiano e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. A educação ao longo de toda a vida é uma construção dos seres humanos, da pessoa humana. Essa perspectiva, que configura uma tendência em formação que já permeia alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova visão de educação escolar, redimensiona o papel do professor e exige uma formação profissional muito mais competente do que a atual.

O relatório enfatiza a relevância do papel do professor para a formação dos alunos e alunas e a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições para o desenvolvimento de uma práxis docente eficaz e eficiente. Sem dúvida, o processo educativo deve ter como função a criação de um “ser humano” para sua época, no sentido da transformação e direção consciente. E este processo de conscientização depende da relação entre escola e vida, professor(a) e alunos e alunas em uma relação dialética estabelecendo contribuições positivas ao desenvolvimento da sociedade e do mundo.

[...] Em pleno século XXI, a avaliação das capacidades que se terá que potencializar para que possam superar os problemas e os empecilhos que surgirão em todos os campos (pessoal, social e profissional) não apenas estão sujeitas a uma análise prospectiva, como principalmente à consideração do papel que deverão ter na sociedade como membros ativos e co-partícipes em sua configuração.¹⁷

Acreditamos na compreensão de que o ato de ensinar e aprender envolve muito mais que a transmissão dos conteúdos, pois o papel do professor é de orientador, incentivador das curiosidades, provocador de desejos e sonhos. O(a) professor(a) é um(a) ouvinte amigo(a) que acolhe o(a) aluno(a) e coopera com ele(a), caracterizando-se, principalmente, como mediador da construção do conhecimento.

Em um espaço onde essas relações se estabelecem, o aluno e a aluna passam a ser questionadores(as), curiosos(as), expressando, também, sua desilusão, seu medo, sua carência e revelando-se como pessoas em processo de construção e valores a serem desenvolvidos nos alunos, sendo trabalhados em todas as aulas, em todas as disciplinas. A atuação do(a) professor(a) exige capacidade de analisar criticamente as propostas que faz em sala de aula e flexibilidade para dar conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia. Para isso, é necessário que se dê ênfase aos conteúdos específicos da construção do conhecimento e estimular e sugerir linguagens diferentes.

¹⁷ ZABALA, 1998, p. 29.

Além disso, as mudanças de paradigmas trazidas pela Teoria das Inteligências Múltiplas têm modificado a prática pedagógica. Essa tendência pode ser vista como um novo modelo de compreensão do ser humano que abandona sua avaliação através de sistemas limitados e o percebe com acentuada amplitude lingüística, lógico-matemática, criativa, sonora, sinestésica, naturalista e, principalmente, emocional.

Este novo paradigma alterou de forma sensível a compreensão sobre como aprendemos ou não aprendemos, mas principalmente substituiu a concepção de que possuímos “apenas uma inteligência”. Derruba-se o mito de que a transmissão de conhecimentos pode tornar pessoas receptoras mais inteligentes e descobre-se que, na realidade, abrigamos um elenco diverso de “diferentes” inteligências, que possibilitam o desenvolvimento como pessoas e a aprendizagem de conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania.

1.4 Construindo o professor competente

As reformas educacionais brasileiras, em especial aquela voltada à formação do(a) professor(a), têm se caracterizado, dentre outros aspectos, pela difusão de um conjunto de conceitos e noções fornecendo um novo quadro de referências que visa balizar as práticas de formação e de atuação docente. Frente a esse contexto, podemos destacar o reconhecimento do(a) professor(a) como profissional e os atributos que configuram então, a nova profissionalização docente. É com relação à profissionalização que se pontua a noção de competências.

Rapidamente difundida nos campos do trabalho e da educação, a noção de competências vem adquirindo diferentes significados e sentidos e, no campo da formação, constituiu-se no eixo norteador da reforma em curso. A difusão da noção de competência e do modelo pedagógico que lhe é associado ocorre no caminho da propagação de pesquisas que tematizam os chamados “saberes da prática”, “saberes pedagógicos” e “conhecimento do professor”.

Na década de 90, uma grande incidência de estudos focou o tema competência e a atividade docente, resgatada em sua especificidade, e revelou a multiplicidade de determinações. A reforma da formação do(a) professor(a) apresentada pelo Estado propôs a redefinição da função docente, cabendo ao conceito de competências lugar central neste processo.

Consideramos ainda que a assimilação do conceito de competência, tal como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, imprime uma nova racionalidade às práticas de formação: supervalorizam-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo “novas” normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em conseqüência, corre-se o risco de suprimir as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dos profissionais em educação.

A partir dessa década, então o conceito de competências começa a surgir na literatura sociológica concomitantemente com os estudos sobre os processos de reestruturação produtiva e suas repercussões em termos da qualificação dos trabalhadores. Contudo, na Europa, especialmente na França e Inglaterra, os debates acerca deste conceito já mobilizavam pesquisadores desde a década de 80.

O uso da noção de competências no currículo foi visto como uma revolução no processo educacional por parte de alguns estudiosos como Perrenoud. Para este autor, é na capacidade de relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos “que se reconhece uma competência, para quem as competências são importantes metas na formação”.¹⁸ Com essa concepção, ele defende a abordagem das competências para o trabalho docente, assim como para o aluno e a escola, com o entendimento de que o ensino por competências pode vir a transformar a formação e a prática do(a) professor(a).

Essa competência docente surge na reflexão da própria prática do(a) professor(a) com o movimento ação-reflexão-ação que direciona o fazer pedagógico. Sobre isso, Mello explicita:

por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que

¹⁸ PERRENOUD, 2000, p. 32.

passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.¹⁹

Os debates, em suas muitas variações, opunham basicamente duas teses: teóricos que davam destaque às rupturas da produção flexível com relação ao fordismo²⁰ e teóricos que se opunham a esta tese, argumentando pela presença de formas renovadas de acumulação capitalista, com novas formas de exploração do trabalho humano. Pela ótica da qualificação dos trabalhadores, viam-se com entusiasmo as novas possibilidades postas pelas tecnologias de base microeletrônica, e com relação aos educadores brasileiros, o debate em torno da polivalência, da arte técnica, marcou as produções teóricas da época.

A competência abriga três dimensões: saberes, atitudes e valores. Abrange o domínio do saber formalizado, o domínio cognitivo que se realiza pelas operações sobre os conhecimentos produzidos pela sociedade que fundamentam a ação das pessoas, como indivíduos e como profissionais. Abrange também o saber fazer, o “*savoir-faire*”, pois a competência se consolida numa ação, ou no conjunto de ações organicamente articuladas.

Além de abranger o conhecimento formal que se exerce na prática, a competência implica num saber ser, pois o conhecimento posto em prática num fazer acontece na sociedade e a ação das pessoas é regulada socialmente. Para ser produtiva, a competência deve, pois, implicar essas três dimensões. A difusão do saber, saber-fazer, saber-ser, foi rapidamente promovendo a construção de um novo imaginário social em que o trabalhador com sua rotina repetitiva foi substituído pelo ator social, colaborador autônomo, criativo e responsável.

Neste período, observa-se também a mudança do conceito de qualificação em favor do conceito de competências e o centro do processo não era mais o posto de trabalho codificado e normatizado pelas prescrições taylorianas²¹, balizador das qualificações requeridas dos trabalhadores, mas a ação do trabalhador que diante da imprevisibilidade dos processos tendia a se tornar mais intelectual. A literatura começou a destacar aspectos como

¹⁹ MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982. p. 43.

²⁰ O fordismo tinha por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o que resultou em processos educativos que separavam a teoria da prática.

²¹ As metodologias taylorianas de formação de professores promoviam a capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de forma que não havia a discussão do trabalho pedagógico em sua totalidade.

autonomia, domínio dos processos, capacidade de gestão de informações e, sobretudo, capacidade de reagir adequadamente aos imprevistos.

Neste ínterim, o conceito de competências designou um leque amplo de comportamentos e atitudes julgados necessários ao trabalho docente. As competências pessoais como criatividade e responsabilidade, somaram-se às competências sociais como liderança, organização e relacionamentos sociais, dentre outras. Os estudiosos influenciados pelas ciências cognitivas, elaboraram suas definições vinculando os termos competência e performance. Nessa direção, a competência pode ser vista como a capacidade que os sujeitos têm de relacionar os diversos saberes, conceitos, valores e atitudes, elaborados através das experiências e se revela de forma cognitiva, social e afetiva no cotidiano.

Com a reforma, a formação do(a) professor(a) sustenta-se em uma nova lógica que origina do campo do trabalho como tendência para impor novas bases para as práticas de formação e de atuação dos docentes. Para dar visibilidade à lógica das competências como eixo norteador da reforma da formação de professores, foram instituídos o Parecer MEC/CNE 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

Sob essa ótica, constituem os pilares da reforma e expressam ao mesmo tempo a assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão dos recursos humanos, os focos: o processo pedagógico de ensinar-aprender, que requer do(a) professor(a) capacidade para gerir e responder adequadamente a este processo; o desenvolvimento de competências profissionais, considerado fundamental para que possa responder aos novos desafios postos à área educacional pelas sociedades contemporâneas; a avaliação das competências, qual seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, ou como orientador da formação continuada e a instituição de um sistema federativo de certificação de competências.

Em outros termos, a re-significação do processo educativo como acontecimento, é um dos aspectos mais importantes. Assim, as Diretrizes Curriculares estabelecem:

o professor como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetua é complexo e

indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.²²

A partir desse referencial, dos referenciais curriculares e dos parâmetros curriculares nacionais, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou um parecer²³ sobre a formação do(a) professor(a) para a educação básica, tornando referência para a publicação da resolução²⁴ que trata da definição da carga horária para a formação do licenciado nos cursos de formação do(a) professor(a). Essas diretrizes destacam elementos que caracterizam a formação do(a) professor(a) a partir da pedagogia das competências; da simetria Invertida²⁵; da relação teoria e prática; da pesquisa na formação do(a) professor(a); da concepção do(a) professor(a): prático-reflexivo; da formação que prioriza a dimensão prática; estágios a partir da metade do curso; das práticas desde o início do curso; da metodologia da problematização; do modelo clínico e da certificação de competências.

Para Perrenoud, uma das principais características da competência da prática docente é dominar o imprevisto. “[...] Ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”, o que leva a inscrever o imprevisto na estrutura do ofício de professor, defendendo “um tipo de concepção de ensino na qual a única coisa verdadeiramente espantosa e desestabilizante seria que as coisas se passassem exatamente como o previsto”.²⁶

A ascensão da dimensão do trabalho pedagógico como categoria definidora da própria prática, aparece como competência na tarefa central das práticas de formação. Se a ação eficiente prescinde dos saberes teóricos, a formação profissional passa a voltar-se, então, para o desenvolvimento das competências consideradas como fundamentais a um desempenho eficiente. De acordo com as Diretrizes Curriculares, “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação”²⁷. A competência define-se então, pela capacidade de mobilizar esses conhecimentos.

²² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. In: **Diário Oficial da União**. Brasil, 9 abr. 2002, seção 1, p. 34.

²³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária do curso de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.

²⁴ BRASIL, 2002, seção 1, p. 31.

²⁵ A simetria invertida é entendida como a coerência que deve haver entre as ações desenvolvidas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional.

²⁶ PERRENOUD, p. 2000, p. 164.

²⁷ BRASIL, 2002.

Assimilando ainda aspectos observados no “paradigma” de formação por competências, propõe o referencial de competências, composto por seis aspectos-chave. O primeiro aspecto-chave são as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; o segundo faz referência à compreensão do papel social da escola; o terceiro é referente ao domínio dos conteúdos a serem socializados; o quarto corresponde ao domínio do conhecimento pedagógico; o quinto aspecto referenda as práticas de investigação e o sexto diz respeito ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Este último aspecto/competência diz “seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela **política de formação contínua** e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão”²⁸. O referencial de competências postula as performances esperadas do(a) professor(a). A lógica é a instrumentalização dos chamados “conhecimentos disciplinares” em favor da construção das competências.

Nesse sentido, a compreensão perpassa pela centralidade dos processos de aprendizagem e a ênfase está pautada em situações práticas. Desse modo, se acentua o “como” se ensina, o “o que se ensina” e o “porquê se ensina”; visto que as relações perpassam pela “resolução de problemas” e na “simulação de situações” com as metodologias privilegiadas na prática de formação.

1.5 Desenvolvimento profissional, organizacional e pessoal

Freire defendeu a idéia de que o ser humano é inconcluso e que ser educador(a) é muito mais do que a aquisição da formação técnica ou uma questão de vocação. Para ele, o ser educador(a) pressupõe a formação permanente, no cotidiano de prática pedagógica, daqueles que pensam educação como prática social dialética e transformadora. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.²⁹

A contemporaneidade é marcada por transformações de diversas ordens e com isso a formação profissional, as áreas de produção e conhecimento humano devem ser construídas no cotidiano, ou seja, na articulação permanente entre teoria e prática. A preocupação com a formação continuada pode ser percebida pelo aumento progressivo de congressos, seminários

²⁸ PERRENOUD, 2000, p. 169, grifo do autor.

²⁹ FREIRE, 1996, p. 18.

e atividades relacionadas ao tema. Na Legislação Educacional Brasileira de 1996, a questão da formação do professor é tratada de forma pontual. A LDBEN refere-se à formação de professores, da seguinte forma:

a formação de profissionais da educação de modo à atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Os institutos superiores de educação manterão: programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença periódica remunerada para esse fim;
- períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho.³⁰

Para Gadotti³¹, essas inovações trazidas no texto da atual LDBEN constituem um avanço para os profissionais da educação, principalmente ao consolidar a importância da prática para o processo formativo e a formação continuada como princípio de valorização do magistério, podendo ocorrer inclusive em serviço e não reduzir-se apenas a cursinhos periódicos de reciclagem e/ou a participação em eventos. Pois, é no ambiente escolar que são enfrentados e solucionados os problemas através de metodologias e recursos construídos de acordo com as situações do cotidiano. Logo, esse será o espaço privilegiado da prática-reflexiva para além da formação inicial restrita aos conhecimentos teóricos e práticos e as experiências docentes.

Diante dos desafios, repensar a formação do(a) professor(a) torna-se uma necessidade premente. Os graves problemas vividos pelas escolas têm suscitado dos educadores, engajados na luta pelo ensino, a implementação de projetos nas escolas, em busca de caminhos para sua superação. Isso porque, entender a importância de contribuir para as transformações não pode confundir-se com o propósito de titular o processo de transformação.

Esse processo de transformação significa rejeitar o autoritarismo que impregna a condução política da sociedade brasileira, compreendendo que só é viável construir uma boa escola com o envolvimento de todos no processo educativo. Essa compreensão parte de uma epistemologia da prática pedagógica, ou melhor, tentar entender a partir da experiência e da própria prática os saberes que constituem a identidade docente.

³⁰ BRASIL, 1996, Art. 61, 63 e 67.

³¹ GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Comenta Tradif³² em suas pesquisas que, na prática, o professor em ação mobiliza saberes, resultado da sua experiência. Assim, pode-se afirmar que para o professor fazer-se verdadeiramente professor, a referência é a própria prática. Portanto, a ação docente caracteriza-se por uma relação comunicativa. A comunicação do saber científico é forjado no diálogo, e deste diálogo, que professor e aluno, num clima de reciprocidade, ensina e aprende: “[...] o educando aprende com o educador e o educador aprende com o educando”.³³

A formação continuada, nessa perspectiva, toma como princípio a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática assessorar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa também apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomo e crítico.

Dessa constatação, o conceito de educar se define pela ação docente, por fazer no outro a humanidade. A formação tradicional não cuidou de forma sistemática e com objetividade dos aspectos humanos da docência, agindo com base na racionalidade técnica, concertante ao mundo real e dentro dele do ser humano. Sobre isso, Nóvoa relata:

hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais [...].³⁴

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.

Formar nessa e para essa dimensão exige um repensar, bem como a consideração para com a história de vida de cada professor(a), a forma como foi se concebendo como

³² TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

³³ FREIRE, 1996, p. 57.

³⁴ NÓVOA, 1995, p. 7.

pessoa e profissional, suas marcas que foram historicamente construídas, delineando sua maneira de atuação. Nesse sentido, reportamo-nos a Fazenda:

a memória retida, quando ativada, relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que permite a análise e a projeção dos fatos – um professor competente, quando submetido a um trabalho com memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada.³⁵

Neste cenário, ser professor(a) implica lidar com outros colegas, outras pessoas que trabalham no mesmo espaço, alunos, gestores, funcionários de apoio e pais. É necessário, portanto, compreender a formação docente dentro desta diversidade. Faz-se necessário aprender o saber ser que irá possibilitar o aprender a conviver com o outro, que implica, por sua vez, na aquisição e aperfeiçoamento das competências e saberes, em uma reflexão contínua para a re-significação dos caminhos e possibilidades dos sonhos, num movimento constante do existir, do sentir e do agir.

Pensar a natureza humana diz respeito à interioridade, à identidade, aos projetos pessoais, à sensibilidade, ao compromisso pessoal e social. Significa, também, pensar na possibilidade de os alunos e as alunas, professor(a), pais e comunidade se engajarem na construção de um projeto político-pedagógico que leve em consideração as necessidades concretas, as fantasias, os desejos e utopias dos envolvidos no processo educativo. Libâneo³⁶ diz que a formação continuada é uma das funções atuais da organização e gestão escolar, devendo envolver tanto o setor pedagógico quanto o técnico e administrativo, pois esta se constitui em condições para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do(a) professor(a) e especialistas.

Isso naturalmente significa dizer que as dificuldades e problemas serão enfrentados pelo coletivo como responsabilidade de todos e de cada um, como processo coletivo e participativo de construção. O processo de formação do professor requer muita ousadia e criatividade na construção de modelos educacionais que promovam a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. No que se refere à definição do modelo de competência docente, torna-se necessário ter uma formação específica de forma a promover e reavaliar constantemente sua própria experiência docente.

Nisso, exige-se, então do(a) professor(a) competência emocional, conhecimento científico-técnico-pedagógico, conduta ética e compromisso com a aprendizagem dos alunos e

³⁵ FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 66.

³⁶ LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

das alunas. Isso envolve a articulação de capacidades de participação coletiva para tomada de decisões, orientadas por um paradigma de professor reflexivo, isto é, que considere sua prática docente uma permanente reflexão.

Nesta linha conceitual, o(a) professor(a) deve ser o mediador das situações em sala de aula, construindo significados e competências para interagir com seus alunos. Deve ser também um profissional capaz de ultrapassar os conhecimentos do senso comum, sem desconsiderá-los, além de ter habilidades de investigação para compreender o saber fazer cultural. Está aí a razão pela qual o(a) professor(a) deve ser capaz de tomar decisões, confrontando suas práticas cotidianas com as teias teóricas, sendo capaz de rever seus fazeres e as teorias que as fundamentam, acabando a tendência embasada na pedagogia técnica.

O processo de formação, assim entendido, possibilitará ao professor(a) desenvolver habilidades de pesquisar sua própria prática e discuti-la com seus parceiros, de forma a provocar mudanças na escola como um espaço de formação. Kuenzer considera que

o processo de formação continuada muda radicalmente o perfil do educador de hoje, visto que este não é apenas um distribuidor de conhecimentos produzidos pela humanidade, mas sim, o produtor da ciência pedagógica construída historicamente com base nas relações sociais e produtivas, nos seus fundamentos e, com as teorias e processos pedagógicos que viabilizam a aprendizagem no dia-a-dia da escola, o que proporcionam a produção de novos conhecimentos em educação e a capacidade de intervir de forma competente nos processos educativos.³⁷

Um novo paradigma de formação do(a) professor(a) dá vez às referências construtivas ao ensino e aprendizagem, como também, valoriza o diálogo em sala de aula, pelas quais Freire tanto elucidou em seus textos:

sou tão melhor professor, então, quanto mais eficiente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que fala. Na verdade, meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto é incitar o aluno a fim de que ele, com as matérias que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.³⁸

É evidente que as exigências atuais impulsionam a ação docente a um redimensionamento, pois as inovações e as mudanças que vêm ocorrendo afetam, de um modo geral, toda a sociedade e, em especial, o espaço escolar.

³⁷ KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, v.19, n. 63, Campinas, 1998, p. 163.

³⁸ FREIRE, 1996, p. 118.

2 TRILHA DO CAMINHO: EM BUSCA DE RESPOSTAS

Nesse capítulo, delimito a metodologia do trabalho com a pesquisa-ação, como uma possibilidade de formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a), na medida em que apresento as ações da investigação e da formação referentes à experiência formativa realizada na rede municipal de educação de São Francisco do Conde – Bahia.

2.1 Caminhos da construção do objeto de pesquisa

Pretendo apresentar o caminho da construção do trabalho no contexto da formação em serviço, através da pesquisa da prática pedagógica, a partir das propostas e desafios da formação continuada como contexto dessa pesquisa. Sistematizo oportunamente os pontos concernentes à composição do grupo e em seguida a metodologia relativa à pesquisa-ação com utilização dos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a problematização e os objetivos, como também, os procedimentos adotados para a análise - no contexto da proposta da formação continuada do professor(a) alfabetizador(a).

A presente pesquisa tem sua gênese nas experiências realizadas a partir de 1998, quando comecei a trabalhar com a coordenação pedagógica através da pedagogia de projetos centrada na abordagem da investigação. Dessa forma, percebi a importância dos projetos como uma experiência docente e que aliada à formação continuada poderia se transformar em um recurso metodológico para a superação do modelo vigente dos programas de formadores. Também sabendo que os agentes desse processo já demonstravam preocupações e questionamentos relacionados à forma como se desenvolvia a formação continuada (cursos) naquela secretaria, optei por esta modalidade para atender aos interesses teórico-metodológicos e ao compromisso político com a educação.

Diante da controvertida opinião do(a) professor(a) sobre o assunto, considerei a necessidade de intervir de modo sistemático e monitorado. Assim, decidi enfrentar o grande

desafio de uma intervenção no processo, iniciando pela reestruturação da formação continuada, uma vez que estava sendo assinalada como principal responsável pelo insucesso dos alunos da 1ª série.

2.2 Ação problematizadora e objetivos da pesquisa

A relevância desse estudo inscreve-se em uma ação metodológica da pesquisa-ação, no universo da formação continuada como perspectiva epistemológica e formativa sobre a aprendizagem do(a) professor(a) a partir de sua própria experiência e construção. “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.³⁹ A opção e a inscrição da pesquisa neste campo e nesta abordagem têm origem na necessidade de se registrar os estudos sobre a formação continuada *in loco* e, mais especificamente, sobre as vivências dessa formação relatadas, registradas e construídas pelos próprios sujeitos pesquisados e pela pesquisadora.

É grande o número de pesquisas realizadas, a partir da década de noventa, sobre a formação continuada do(a) professor(a). Na minha jornada de professora, o que tenho observado é que a maioria desses estudos parte de formação formulada dos gabinetes para os Estados e Municípios no sentido de capacitar uma parte dos docentes e essa assume o papel de multiplicadores em suas instituições. São pouquíssimos os trabalhos que têm sua origem a partir de uma abordagem da pesquisa-ação como perspectiva epistemológica e auto-formativa, para a reconstrução do sistema escolar.

Sobre esse aspecto, pontuo a pesquisa de Silva⁴⁰, “O professor como sujeito do fazer docente”, na perspectiva da investigação sobre o cotidiano escolar. O autor apresenta o saber docente como elemento constitutivo da prática pedagógica diferenciada. Outra experiência é o trabalho de Catani⁴¹, com relatos autobiográficos e a formação docente, destacando o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais.

³⁹ THOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57.

⁴⁰ SILVA, Dias. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as. Séries**. São Paulo: USP, 1992.

⁴¹ CATANI, Denice. A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. In: CATANI, Denice. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. São Paulo: Faculdade de Educação, 1994. p. 28-57.

Dessa concepção, Nóvoa⁴² argumenta no duplo sentido de ator e investigador na formação, ou seja, cada professor é pesquisador da sua própria prática docente. Com essa definição, prioriza-se a abordagem narrativa como papel importante na formação continuada, o que quer dizer que cada professor se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida. Isto coloca em evidência uma nova epistemologia da formação que, segundo esse autor e Josso⁴³, sinaliza a teoria do sujeito, especificando o papel da formação através das biografias educativas, como sujeito coletivo.

Argumentar nesses termos sinalizou analisar de um lado a história de vida de cada sujeito e de outro a formação intelectual do professor. Qualquer que seja a perspectiva, esta abordagem apresenta infinitas possibilidades para se repensar e reconstruir um novo percurso na formação continuada do(a) professor(a), e nesse estudo, especificamente do professor(a) alfabetizador(a). Focalizando o projeto dessa pesquisa, cabe aqui apresentar questões que me inquietaram, as quais pontuaram o trabalho desenvolvido, a saber: Como as narrativas (experiências) dos professores alfabetizadores podem ser consideradas no processo de formação continuada alfabetizadora? Que relações são estabelecidas entre teoria e prática nessa formação continuada?

Por essas questões, a intenção primeira desse estudo consistiu em analisar as contribuições das narrativas-experiências no processo de formação e auto-formação continuada construída coletivamente, descrevendo as relações estabelecidas entre teoria e prática alfabetizadora. Desse modo, o desdobramento desses questionamentos, levou-me a considerar outros objetivos, quais sejam: discutir a pertinência dos registros realizados pelos professores, relacionando-os ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional⁴⁴, como também, identificar as dificuldades das escolas e do(a) professor(a) na condução do processo de alfabetização das crianças, tendo como ponto de partida o trabalho com a leitura e a escrita, avaliando as contribuições dessa formação *in loco*.

2.3 Processos epistemológicos e metodológicos

Essa pesquisa foi realizada em São Francisco do Conde que tem como referência a Refinaria Landulfo Alves – sede do petróleo e sua plataforma submarina, onde estão os mais

⁴² NÓVOA, 1995, p. 55.

⁴³ JOSSO, 1988, p. 35-50.

⁴⁴ NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 31-48.

exuberantes poços do ouro negro e de gás natural da Bahia. Segundo Santos⁴⁵, o município nasceu numa antiga sesmaria de D. Fernando de Noronha Linhares e a cidade, que era apenas um sítio, reuniu os primeiros colonizadores no Brasil e tem sua origem naquele povoado que tomara a denominação de São Francisco do Sítio ou Sítio de São Francisco, em 1618.

Neste mesmo ano, o lugar era elevado à categoria de Vila, sob a denominação de São Francisco da Barra do Sergi do Conde, por ato do Governador D. João Lancaster. O Vale do Sergimirim era transformado num imenso canavial e a região em grandes engenhos. Hoje, São Francisco do Conde é a 3ª renda do Estado da Bahia, com cerca de 11 milhões em Imposto de Circulação de Mercadoria e Serviço (ICMS). Por todas essas características citadas, constituiu-se São Francisco do Conde em um universo de riquezas materiais como petróleo, cacau, banana, cana-de-açúcar, mandioca, calcário marinho, além de muitas espécies de peixes e crustáceos, afirmando o município na economia baiana e brasileira.

São Francisco do Conde fica localizado a 68 km de Salvador, com cerca de 30 mil habitantes, 15 distritos e 34 escolas. São 10 escolas de educação infantil, 18 de 1ª a 4ª séries, 03 de 5ª a 8ª séries e 03 do ensino médio. No ano de 2002 foi criada uma extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a formação de professores nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) sendo que 100 professores da rede ingressaram no ensino superior. Concebo a pertinência de situar e apresentar a proposta desse trabalho, tendo em vista a delimitação e a constituição metodológica concernentes ao projeto de formação continuada e ao processo de pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de 32 (trinta e duas) professoras alfabetizadoras e 2 (dois) professores alfabetizadores, considerando professor(a) alfabetizador(a) que atua na primeira série do ensino fundamental (anos iniciais). Todos e todas possuíam formação em magistério das séries iniciais, sendo que 25 (vinte e cinco) estavam cursando Pedagogia. O processo de formação desenvolveu-se em encontros pedagógicos quinzenais, durante dois anos.

Dominicé⁴⁶, em uma visão epistemológica, menciona que a alternativa de formação pela pesquisa da própria prática permite a revalorização da experiência docente, uma vez que é utilizada para forjar o saber em situações concretas. Essa situação decorre em grande parte

⁴⁵ SANTOS, José Jorge do Espírito. **Resgate de uma riqueza cultural**. São Francisco do Conde: RGRAF, 2000.

⁴⁶ DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 51-61.

da possibilidade da produção de conhecimento dos vários saberes para o desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores. Nas últimas décadas, a gestão educacional ressurgiu com um novo enfoque:

[...] sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e das suas escolas, ainda carente de lideranças clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para solução dos seus problemas.⁴⁷

Nessa dimensão, a autora analisa a atuação do gestor, voltada para o fortalecimento da organização, da mobilização e articulação dos recursos materiais e humanos no ambiente educacional. Isso exige, no entanto, que se criem estratégias para essa transformação, a partir de uma vontade política dos envolvidos (Estado e Municípios). Nesse sentido, procurando responder concretamente aos desafios que estavam sendo postos por uma secretaria municipal de educação, reconhecendo os limites para minhas ações, mas também as diversas possibilidades que se apresentavam, propus pesquisar e construir coletivamente conhecimentos que gerassem propostas alternativas de intervenção nas salas de aula do(a) alfabetizador(a).

Parti então, da avaliação apresentada pela equipe técnica da Secretaria de Educação Municipal e Cultura (SEMEC) em relação ao trabalho que era realizado em sala de aula e entendi que seria necessário aprofundar essa análise conhecendo o(a) professor(a) que estaria participando da formação. Assim, com a metodologia da pesquisa-ação, com a utilização dos diários de itinerância⁴⁸, da história de vida⁴⁹ e da observação participante, suscitou o mapeamento e a exploração de múltiplas alternativas de ação.

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que integra diversas técnicas de pesquisa social, com as quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa, ativa no nível de captação da informação. Requer, portanto, a participação das pessoas envolvidas no problema investigado. Sobre a pesquisa-ação, André sinaliza que, além de nos mostrar a possibilidade dessa modalidade de capacitação, ainda aponta para as alternativas de ação que são desencadeadas com essa abordagem. “É possível utilizar uma estratégia de formação contínua

⁴⁷ LUCK, H. Apresentação. **Gestão escolar e formação de gestores**, n. 72, v. 17, Brasília, 2000.

⁴⁸ O diário de itinerância comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante e apresenta característica de ser publicável.

⁴⁹ História de Vida – documento excepcional em pesquisa-ação.

que leve os docentes a se envolverem ativamente num processo coletivo de análise de suas próprias práticas e de delineamento de alternativas visando à sua reestruturação”.⁵⁰

A primeira fase da pesquisa, a exploratória, consistiu em descobrir as expectativas das trinta e duas professoras e dois professores para realizar um diagnóstico situacional, demarcando os principais problemas enfrentados por estes no espaço escolar e as eventuais ações. Para tanto, foram utilizados encontros com todos e todas para coleta dessas informações. Os temas e as dificuldades, identificados no diagnóstico, evidenciaram a necessidade de uma abordagem e análise para o decorrer do trabalho, do significado e dos objetivos.

A segunda fase compreendeu a elaboração da proposta de trabalho do grupo, considerando o diagnóstico levantado e discutido, portanto, neste momento houve a necessidade das referências teóricas para re-significar o processo de construção do objeto na prática. O significado e a pertinência do estudo centrado na metodologia da pesquisa-ação justificou-se porque não buscamos uma teorização *a posteriori* sobre a prática docente, mas sim uma constante dialética entre teoria e prática, as quais foram expressas nas reflexões e evocações dos conhecimentos das experiências construídos pelos professores e pelas professoras.

A aposta maior seria a de desenvolver, mais efetivamente, a consciência do professor(a) a respeito deste caminho metodológico, tornando mais evidente a natureza e o grau de complexidade dos problemas a serem superados. Diante disso, era necessário pensar relacionalmente, ou seja, construir um “sistema coerente de relações”⁵¹, que pudesse servir de referencial. Tratamos de re-elaborar o “senso comum” apresentado pelo(a) alfabetizador(a) em seu esquema de representações e ações – sugerindo, como nos diz Bourdieu, “compreender por que se compreende e como se compreende”⁵² a pesquisa e a ação e a pesquisa-ação desenvolvida por aquele grupo.

Este tipo de pesquisa está associado às diversas formas de ação coletiva que estão orientadas em função da resolução de problemas e dos objetivos de transformação. Nesse sentido, encontrei em Brandão uma contribuição decisiva para o norteamento do caminho na construção e na condução do tema “Formação continuada do (a) professor(a) alfabetizador(a)”. Para esta autora,

⁵⁰ ANDRÉ, M.L.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 112.

⁵¹ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 23.

⁵² BOURDIEU, 1998, p. 37.

há uma dosagem de leitura “teórica” adequada a cada momento do processo de pesquisa e a revisão bibliográfica deve ser capaz de oferecer tanto as inspirações teóricas, como a avaliação das potencialidades analíticas das mesmas, através do estudo de pesquisas empíricas. As teorias são sempre hipóteses genéricas de explicação ou interpretação de certos recortes da realidade (concreta ou abstrata) que normalmente precisam ser testadas pelo trabalho de campo.⁵³

Nessa situação, foi preciso ter “cautela reflexiva”⁵⁴ para dosar a teorização. Dessa forma, o processo de pesquisa-ação realizado nesse município procurou ser transformador, pautando-se em pressupostos como: tempo/espaço de construção; relação teoria/prática; rejeição/sedução na construção de um referencial teórico-metodológico próprio. A questão da ação, no processo de formação contínua, também ocupava o foco das preocupações, no sentido do enfrentamento da própria concepção de formação desse município.

Nossa proposta distinguiu-se das formas prontas de leituras, palestras e exposições, visto que esse enfrentamento perpassou por todo o processo considerando a intenção do projeto. E a intenção primeira ficou firmada na estratégia de formação que implicava na participação ativa dos envolvidos, refletindo sobre a própria ação e tendo como resultado a construção de uma proposta de formação continuada no seu lugar de trabalho.

Nesse processo, tive sempre a preocupação de ser compreendida e poder agir eficazmente com todos os parceiros. Foi necessário conhecer as possibilidades dos participantes em função da própria cultura deles e de propor-lhes mecanismos de investigação. E isso demandou tempo e uma “escuta sensível” mais apurada. Mas com a confiança estabelecida, juntos atribuímos sentido aos dados coletados e propomos discussões e uma série de reflexões analisando esses dados.

Nessa perspectiva, a proposta didática da formação continuada no decorrer do curso não estava predefinida, mas foi aparecendo à medida que surgiam questionamentos e dúvidas. Necessário se faz enfatizar que não se está fazendo apologia ao espontaneísmo. Partiu-se do princípio que o(a) professor(a) tinha acesso ao conhecimento e a proposta foi socializar esse conhecimento.

Recorri sempre à literatura para organização e fundamentação das atividades nos encontros como hábito constante. A validade da pesquisa-ação nesse trabalho considerou que os processos de formação continuada podiam constituir-se em uma estratégia privilegiada

⁵³ BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC Rio, 1996. p. 75.

⁵⁴ CORTELLA, Mário Sérgio. **Novos paradigmas da educação**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, [s.d.]. 1 DVD.

para desenvolver-se com a colaboração de todos e todas na resolução do problema em estudo, adequando a metodologia da pesquisa e o diálogo reflexivo. E foi no cotidiano da sala de aula que a teoria foi validada, embasando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, que desafiava à construção de novas justificações.

3 TECENDO REDES: TEORIA E PRÁTICA

Nesse capítulo, apresento as reflexões, narrativas e registros do(a) professor(a) alfabetizador(a) participante dessa pesquisa-ação. Ao analisar esses relatos, entendo que estes evidenciaram o sentido desse estudo, trazendo elementos relevantes da formação continuada do professor(a) alfabetizador(a). Toda essa análise está permeada com os teóricos já citados nos capítulos um e dois, dentre outros que se apresentam especificamente nessa parte.

3.1 A significação da proposta: um exercício docente

Vivemos um momento muito significativo na pedagogia brasileira, que pode ser denominado como um tempo de incertezas. Cada vez fica mais em evidência que a educação brasileira não atende individualmente às necessidades de nossos educandos. Reformas, novas leis, projetos são realizados, mas quando nos aproximamos da escola real, deparamo-nos com uma quantidade elevada de alunos que não desenvolvem as habilidades e as competências básicas (ler e escrever) que lhes promoveriam uma vida digna como cidadãos que têm direitos e deveres.

Esse momento sinaliza os questionamentos e reflexões que se voltam quase sempre para a compreensão da realidade, visto que as ciências (humanas, naturais e sociais) são avaliadas como sistêmicas. Nesse sentido, o conhecimento do ser humano torna-se foco indispensável, visto que as nossas relações partem, passam e retornam para esse mesmo ser. Isto se clarifica, quando o foco do processo educacional é o aluno e a aluna – ser humano. É para este sujeito que o(a) professor(a) planeja suas aulas.

Cabe aqui, então, tecer algumas reflexões acerca dos seres humanos, pois entendemos que um dos grandes entraves do processo ensino aprendizagem é a falta de compreensão e atenção aos desejos dos aprendentes. Todo ser humano é “movido pela

intenção de aprender e outras apenas pela de cumprir”⁵⁵, que tem em sua gênese os desejos e necessidades que emergem do seu eu e do meio social.

[...] Quando dizemos que o homem habita o mundo, não falamos meramente de um mundo concreto, como pura terra, puro planeta, mas de um mundo realizado. Habitar o mundo é habitar o real. A realidade não é concretude nem objetividade, mas o produto deste movimento de realização. Assim o homem é-no-mundo, realizando o mundo, as coisas do mundo, os outros e a si mesmo. Realizar é mais que empreender, é desvelar, revelar, testemunhar, veracizar, autenticar.⁵⁶

O ser humano carrega no seu mundo subjetivo, a sua história pessoal, cultural e social e, a partir desses referenciais, constrói a sua individualidade. No âmbito educativo, atender o desenvolvimento dessas potencialidades humanas tem sido uma grande provocação. E um grande obstáculo que o(a) professor(a) se depara são as turmas superlotadas, e nesse caso, respeitar as diferenças e as individualidades, possibilitando situações didáticas motivadoras de aprendizagem é a tarefa principal.

Com isso, o que parece unanimidade de consenso nas teorias pedagógicas é que sem o desafio do desejo, da vontade de aprender, o ato pedagógico torna-se passivo, portanto ineficaz. Agora, sinto-me à vontade para aproximar-me do nosso objetivo principal. Relembremos nossa história de vida: Que aprendizagens recordamos dos anos escolares? Que pontos, relações foram marcantes? Quais conteúdos foram significativos e são referências nos dias de hoje? Você fazia perguntas ao seu professor? Você indagava, por que estava aprendendo aqueles conteúdos? Para que serviam?

Os estudiosos advogam a idéia de que não há aprendizagem significativa se não houver a motivação do aprendiz. E é neste contexto que registro a nossa proposta de formação continuada alfabetizadora. O(a) professor(a) participante dessa pesquisa estava saturado(a) de “cursos prontos” para serem reproduzidos em suas salas de aula, sem a promoção de quaisquer mudanças na prática docente. E foi a partir desse desejo, que “tecemos”⁵⁷ uma proposta para a essa formação. O pensamento foi nos apoderarmos da pedagogia de projetos que tem sua origem na prática educativa proposta por Dewey e Kilpatrick, representantes da Escola Nova, denominada por Piaget de Escola Ativa⁵⁸. Na concepção de Hernández e Ventura⁵⁹, o projeto de trabalho supera sua origem, para além do método. Assinalam os

⁵⁵ COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 38.

⁵⁶ CRITELLI, Dulce M. **Analítica do sentido**. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 102.

⁵⁷ Tecer tem aqui o sentido de construção.

⁵⁸ PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

⁵⁹ HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Organização curricular por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

autores que o projeto é uma atitude que revela uma visão de ensinar/aprender que promove a integração de conhecimentos, tão pertinente aos dias atuais.

Então, sugeri um projeto didático para ser efetivado em sala de aula. Definimos a proposta com a literatura infantil, lançando mão dos livros de autoria de Luiz de Camargo: *Maneco Caneco Chapéu de Funil*⁶⁰, *Panela de arroz*⁶¹ e *Bule de Café*⁶². Inicialmente o “desejo” principal foi transformar O Maneco Caneco, um boneco, na Mascote⁶³ da turma. Queríamos, através da afetividade, trazer à tona o potencial cognitivo daquelas crianças. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”⁶⁴. E foi com essa crença que o projeto perdurou por dois anos letivos no município. Tempos de encontros, desencontros, certezas e incertezas, mas foram esses obstáculos que permitiram a investigação da própria prática pedagógica. Foram os questionamentos, dificuldades e indagações que nos fizeram compreender que tínhamos uma pedagogia própria.

Nessa dimensão reflexiva, a proposição do exercício docente para a sua re-significação não nos veio de repente. Foi resultado de buscas e reflexões. Nos dois anos de formação continuada, estávamos empenhados em sinalizar e encontrar alternativas para os entraves no processo de alfabetização. Por isso, a proposta foi redefinida algumas vezes. O que impulsionava a formação era o retorno que os professores e as professoras traziam das suas salas de aula, com a aplicação do projeto didático, ou seja, histórias de sucesso ou dificuldades.

O projeto didático teve a função de diagnosticar os principais entraves no processo ensino e aprendizagem. Nele, estavam descritas as competências e habilidades, metodologias e avaliação que deveriam ser trabalhadas com seus alunos e suas alunas. Assim, todos e todas foram percebendo a necessidade do embasamento teórico para respaldarem suas práticas. E diversos temas foram pesquisados e estudados: Hipóteses da escrita; Letramento e alfabetização; Ambiente alfabetizador; Contação de histórias; Conteúdos na alfabetização; Brinquedos e Brincadeiras na Infância; dentre outros.

À medida que íamos dialogando, diagnosticávamos as fragilidades no coletivo e então atestávamos para o fato de que nem todos conheciam as teorias, as metodologias e os conteúdos para re-significarem a docência alfabetizadora. Desta forma, foi sendo

⁶⁰ CAMARGO, Luís de. **Maneco Caneco Chapéu de Funil**. São Paulo: Ática, 1980b.

⁶¹ CAMARGO, Luís de. **Panela de Arroz**. São Paulo: Ática, 1980c.

⁶² CAMARGO, Luís de. **Bule de Café**. São Paulo: Ática, 1980a.

⁶³ Mascote é pessoa, animal ou coisa que, segundo se crê, dá sorte, ou traz felicidade.

⁶⁴ FREIRE, 1996, p. 141.

desconstruída a idéia de que ser professor(a) alfabetizador(a) era apenas aplicar atividades ou cantar com as crianças.

Então, foi-se formando uma nova concepção de alfabetização, construindo um modelo próprio de alfabetizar no grupo e que fez a diferença em sala de aula. O(a) professor(a) percebeu a necessidade de atribuir sentido ao que se aprendia, tanto para eles quanto para as crianças. Visto assim, o processo ensino e aprendizagem começou a delinear outros percursos, pois o aprender sinalizava a transformação das crianças em interpretar e compreender a nova situação de forma especial. Coll e Sole afirmam que

quando ocorre este processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. De acordo com o que descrevemos, fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de uma certa estrutura que varia, em vínculo e relações a cada aprendizagem nova que realizamos.⁶⁵

Partindo do princípio que toda prática docente traz sempre uma teoria que a embasa, tornou-se necessário colocá-la em pauta para o discernimento de questões até então obscuras para aquele grupo. É o que nos mostra Contreras,

[...] ao aumentar o compromisso com o valor que a educação tem para seus alunos, os professores começarão a perguntar-se sobre o sentido do que fazem e a construir seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se das tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua inteligência para a compreensão e a transformação social.⁶⁶

Muitas vezes, a burocracia pedagógica impedia a criatividade e a imaginação. Na tentativa de romper com este silêncio instalado, começamos a desmistificar certas situações didáticas repetitivas nas salas de alfabetização. Assim as indagações chegaram: o que é aprender? Como motivar as crianças? Qual o sentido e significado no afetivo-relacional para a cognição?

As indagações eram oriundas da reflexão pedagógica, dos estudos teóricos e da confrontação da própria experiência alfabetizadora. Perguntas surgiam do diálogo, da troca de experiências, de saberes que já assinalavam para a elaboração de novos conhecimentos. Nesta relação dialógica, fomos percebendo quanta reprodução fazíamos no ato de planejar as

⁶⁵ COLL, 1999, p. 20.

⁶⁶ CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 157.

atividades no processo de alfabetização. A nossa prática estava respaldada por uma “educação bancária”⁶⁷, na concepção de Freire.

Em um encontro sobre Ambiente Alfabetizador, desencadeou-se a discussão sobre as hipóteses da escrita, as estratégias de leitura e situações didáticas. Essa temática promoveu o estudo sobre todos esses conteúdos que estavam dificultando a atuação docente em sala de aula. Utilizamos em outros encontros as produções das crianças para encaminhar e analisar as proposições de Ferreiro e Teberosky⁶⁸ sobre a escrita e a leitura. Nas discussões e estudos sobre o Ambiente Alfabetizador, os grupos construíram atividades diferenciadas para os diversos níveis da escrita e então em sala de aula as crianças eram atendidas de forma individualizada e diferenciada de acordo com as suas necessidades.

Nos encontros que se seguiram, foram realizadas oficinas com o objetivo de preparar kits de materiais e jogos apropriados para a alfabetização, visando a uma aprendizagem lúdica e significativa, ora perpassada pelos estudos anteriores. Em uma das oficinas, pedi que escrevessem algumas recomendações para o(a) professor(a) alfabetizador(a) iniciante. Vejamos a construção de dois grupos:

1. Identificar o perfil da turma, através de diagnóstico (produções escritas);
2. Valorizar a oralidade dos alunos – conhecimentos prévios;
3. Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno;
4. Respeitar a individualidade de cada aluno (trabalhando suas dificuldades);
5. Contextualizar os conteúdos à realidade dos alunos;
6. Dinamizar as aulas (jogos, músicas, histórias, etc.);
7. Desenvolver as potencialidades (situações de dramatização) e
8. Proporcionar um ambiente alfabetizador (contato com diversos livros, cantinho de leitura, exposição de toda sua produção).⁶⁹

Respeitar e valorizar o conhecimento prévio que cada criança traz;
 Promover a interação aluno x professor e aluno x aluno;
 Explorar o conhecimento de forma lúdica;
 Propiciar um ambiente agradável e confortável;
 Tornar a aprendizagem da leitura algo fácil o que significa tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças;
 Usar freqüentemente a escrita nas brincadeiras e nas rotinas e
 Realizar muitos trabalhos em grupos que venham promover também valores (respeito e solidariedade).⁷⁰

Nesse sentido, fazíamos circular e re-significar o conhecimento construído coletivamente. Nessa interação pedagógica, o professor alfabetizador e a professora

⁶⁷ Educação bancária na concepção de Freire significa depositar conhecimentos fragmentados e repetitivos para o aluno.

⁶⁸ FERREIRO, E; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

⁶⁹ Grupo de(a) professor(a) alfabetizador(a) da formação continuada.

⁷⁰ Grupo de(a) professor(a) alfabetizador(a) da formação continuada.

alfabetizadora trocavam atividades/saberes, emprestavam, doavam. Pequenas dicas, minhas ou das colegas, ganhavam às vezes, sinais de descobertas... Indícios de um novo entusiasmo... Por isso,

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.⁷¹

Isso tudo veio emergir, tão somente, por conta de um boneco: MANECO CANECO. Com o Maneco Caneco, trouxemos o valor do trabalho com os textos da tradição oral, a expressão da cultura popular. Vimos a diferença entre parlenda, trava-língua, cantigas de roda, acalantos, brincadeiras infantis. Os diferentes tipos de textos fizeram parte daquele ambiente alfabetizador numa perspectiva interdisciplinar e de letramento.

3.2 Narrativas da formação continuada alfabetizadora

Apresentar uma experiência de formação tem a rotina de transformar-se numa repetição de lugares-comuns, passados pela particularidade daqueles que a executaram. A narração costuma ser dominante e a representação, a porta dos subentendidos que assinalam o que se fez em salas de aula. Porém, isso não permite conhecer nem o que aconteceu, nem o processo de tomada de decisão que fez com que autor ou autores tomassem aquela exata direção na experiência.

O fato de apontar esse princípio se deve, sobretudo, porque pretendemos introduzir neste trabalho, o que constituiu uma experiência pessoal daqueles que trabalhavam nas escolas, experiência que está pontuada pela complexidade das situações vividas pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) no período de dois anos letivos. “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos; portanto a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”⁷².

⁷¹ TARDIF, 2002, p. 11.

⁷² FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 26

Nesse contexto, afastaremos a mera idéia de narração de alguns fatos para aproximarmos-nos de suas possíveis reflexões. Em nosso trabalho partimos de uma narração crítico-descritiva que marcou significativamente a prática alfabetizadora a partir da própria experiência, individual e coletiva. O(a) professor(a) utilizou de sua própria vida pessoal e profissional, como possibilidade de reconstrução de eventos passados ou presentes.

Ferraroti menciona que “[...] todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social”⁷³. Essa dimensão buscava entender sua formação e, portanto, sua prática docente, situada em espaços, exigências, necessidades e tempos diversos. Com esse diálogo inicial travado, foram se revelando as histórias de vida e as histórias profissionais, em que as descobertas, as dificuldades, as experiências e os desejos aproximavam todos formando um grupo coeso e com os mesmos objetivos.

Nesse processo, reuniu-se todo um conjunto de experiências realizadas a partir da prática docente do(a) professor(a) alfabetizador(a), ao que se uniu um esforço de reflexão crítica sobre essa prática acompanhada pelo estudo de novas referências teóricas para fundamentação e explicação da formação continuada em serviço. Acompanhei esse trabalho e fui colaboradora, fazendo parte de tudo que aqui se apresenta. Preparamos e discutimos a formação com o(a) professor(a) alfabetizador(a) e refletimos sobre o que nela teve lugar. Muitas vezes, reuni suas dúvidas acrescentando as minhas.

Em outras palavras, pesquisamos e aprendemos juntos e juntas. Fomos à memória participante daquele momento vivido naquela rede municipal. Por isso, minha posição não pôde ser passiva e sim ativa em tudo que foi realizado. A minha atuação decorreu no sentido de que o(a) professor(a) se transformasse em professor(a) pesquisador(a) num processo dialógico, sobre a teoria-prática, elaborado em sala de aula, pesquisada e avaliada como teoria em movimento. Esse intercâmbio foi se aprofundando na medida em que o curso/proposta avançou e os autores e autoras se mostravam extremamente interessados, revelando capacidades para se tornarem pesquisadores e pesquisadoras da própria prática.

Ao recolher seus registros escritos e orais, foram adquirindo a forma de um texto que foi realizado a partir das vozes que participaram nele. Portanto, o que aqui se apresenta tem um sentido coletivo num processo de análise reflexiva. A sinalização que ilustra as visões

⁷³ FERRAROTI, 1998, p. 27.

do(a) professor(a) que estudou, discutiu e questionou. Além disso, a construção de práticas pedagógicas eficazes só nasce a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Assim, a escola é o espaço privilegiado onde acontece o processo de formação e auto-formação. Nessa concepção, a formação continuada do(a) professor(a) foi se configurando no espaço de trabalho.

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.⁷⁴

Nosso propósito, sobretudo foi de reconhecer o(a) professor(a) alfabetizador(a) capaz de teorizar sobre a sua própria prática, considerando assim, como um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política, fazendo da escola um espaço de teoria⁷⁵ em movimento constante de construção e reconstrução. Foi diagnosticar as concepções e as teorias que se manifestavam em uma determinada seqüência de atividade, uma metodologia de avaliação ou uma decisão. Foi torna-se um professor que pesquisa e um pesquisador que ensina e aprende.

Nessa interação, muitos e muitas se descobriram de que sempre “pesquisaram”, sem saber que o faziam e tornaram-se aliados e aliadas no sentido de encorajar os e as colegas. Contudo, foi preciso respeitar os ritmos, os limites e até mesmo as descrenças de cada um. “A consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de antecipamos o que há de vir”⁷⁶. Tornar-se um(a) pesquisador(a) da própria prática faz com que o(a) professor(a) atualize seus conhecimentos e enriqueça sua prática com leituras, estudos, discussões e reflexões.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.⁷⁷

A transformação do(a) professor(a) alfabetizador(a) em professor(a) pesquisador(a) estabeleceu-se num movimento prática-teoria-prática como um critério verdadeiro. Foi no dia-a-dia da sala de aula que a teoria foi validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar ou

⁷⁴ NÓVOA, 1995, p. 24.

⁷⁵ E teorizar aqui foi trazer o que se viveu em sala de aula, no trabalho em grupo, dos significados que adquiriu, para cada um, a própria experiência.

⁷⁶ JOSSO, 2002, p. 8.

⁷⁷ FREIRE, 1996, p. 29.

dificultar, desafiando a construção de novas propostas. As metodologias empregadas variaram de acordo com o momento e o contexto, considerando sempre o caráter participativo e flexível da prática alfabetizadora. Frequentemente utilizamos textos, questionamentos, atividades das crianças, fichas de acompanhamento, depoimentos, diários e observações em salas de aula, discutindo e identificando atitudes e procedimentos que às vezes passavam despercebidos pelo(a) professor(a).

Nessa cruzada, as discussões teóricas foram, o tempo todo, referidas à prática alfabetizadora, recuperando a unidade dialética teoria e prática. A teoria foi sendo atualizada e a prática adquiria assim qualidade e solidez, possibilitando a leitura da realidade complexidade. O olhar antes ocasional tornou-se um olhar intencional e mais apurado e a percepção auditiva chegou à “escuta sensível”. A “escuta sensível”, afirmada por Barbier⁷⁸, tornou-se um elemento chave para que eu, como coordenadora do grupo, assumisse uma postura crítica-reflexiva diante das falas.

Manifestar-me com sensibilidade ante os discursos do(a) alfabetizador(a), foi uma maneira encontrada de agir, visando desvelar os sentidos das informações daqueles momentos singulares pela mediação. Esta mediação pelo “escutar/ver” a “existencialidade interna” do sujeito requeria a todo instante um posicionamento empático de “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro visando ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos”⁷⁹. Quero reafirmar tudo isso com Freire:

somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*... O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*.⁸⁰

É importante sinalizar que este percurso não foi linear e nem tão crescente. Aconteceram com avanços, recuos, contradições, conflitos, encontros, satisfação de todos envolvidos com a pesquisa. Nosso trabalho teve todo um perfil diferente dos cursos já montados com uma linha determinada a seguir. Os nossos encontros eram pontuados com a análise do material de campo (observações *in loco*), trocas de experiências, leituras de textos,

⁷⁸ BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

⁷⁹ BARBIER, 2002, p. 94.

⁸⁰ FREIRE, 1996, p. 113.

nossas histórias vividas e as reflexões teóricas sobre nossa prática, sobre nossas próprias dificuldades e a importância de um trabalho constante de preparação para a ação.

Nosso trabalho não teve um planejamento fixo. Com essa visão, os textos propostos e os conteúdos não eram predefinidos, mas foram aparecendo à medida que surgiam as necessidades e dificuldades. Disso tudo, o mais importante era a fala do(a) professor(a) com seus corpos, olhares, expressões faciais. Era preciso “ler o dito e o não dito”, o mais difícil na aprendizagem coletiva.

Foi preciso muita sensibilidade para construir e reconstruir coletivamente os significados trazidos pelo(a) professor(a) fazendo a mediação entre a cultura geral e a cultura ali configurada.

Levar de um lugar para o outro, aí está uma vivência cuja densidade pode significar um aumento incalculável de experiências, configurando aquilo que fundamenta um processo de ensino-aprendizagem realmente humano. [...] quando duas pessoas se encontram, há um mútuo “levar de um lugar para outro”: o meu interlocutor me leva para sua perspectiva, eu o trago para a minha, e assim o conteúdo de nossa conversa vai se acumulando de informações enriquecedoras.⁸¹

Com este contexto, marcado pela aprendizagem coletiva e por um conjunto de fatos e circunstâncias, formatou a nossa singularidade no acúmulo de interações e intercâmbios comunicativos na sua concretude. Assim, as propostas cada vez mais se tornavam pertinentes para o avanço e aprofundamento das discussões no caminhar com mais segurança, estabelecendo pontos de conexão e abrindo possibilidades de um trabalho a partir de referências comuns que permeavam a prática escolar.

3.3 Formação continuada: rupturas e possibilidades

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”⁸² As sábias palavras desse autor nos revelam o prazer que é ser professor. E no nosso primeiro encontro, com o objetivo de conhecer e compreender os professores, fizemos alguns questionamentos: Para mim, a profissão de professor(a) é...

⁸¹ MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 2004. p. 11.

⁸² ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Papirus, 2002. p. 5.

Lançada a questão, a professora Juliete⁸³ respondeu “desqualificada, desvalorizada, criticada, além desses conceitos, é gratificante e a mais importante de todas as profissões”. Notamos a indignação e até certa revolta nessa resposta, porém ela retoma e foca a importância de ser professora. A docência deve ser formulada como uma ousadia, isto é, uma profissão alimentada pelas virtudes inerentes. Parece-me que, no tom da professora, essas virtudes ficaram nas entrelinhas.

Outra professora, Saionara, reporta-se às obrigações da profissão, inclusive a formação continuada fica subtendida. Vejamos o que ela diz: “É uma profissão que exige dedicação, amor, responsabilidade, compromisso e acima de tudo deve estar sempre buscando novos conhecimentos para melhorar cada vez mais a nossa prática pedagógica”. Essa resposta coloca em evidência a emergência da pedagogia da autonomia, como afirma Freire quando discorre sobre todas as exigências do ensinar. E esse educador nos lembra que ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige risco; ensinar exige ética; ensinar exige bom senso; ensinar exige alegria e esperança; exige...⁸⁴

Uma segunda indagação foi em relação à atuação alfabetizadora. Qual a maior dificuldade que enfrentam? E as respostas foram bem parecidas. Quase sempre o problema maior era a falta de apoio da família e alunos indisciplinados. Essas respostas foram bem interessantes, visto que, com passar do tempo – a implementação da proposta pedagógica nas escolas – em outros momentos já falavam diferente.

Tivemos narrativas em que o(a) professor(a) alfabetizador(a) dizia que “os pais estavam querendo conhecer um tal de Maneco”. E muitos pais começaram a procurar a escola, movidos pela curiosidade, pela frequência em que os filhos falavam em casa. Então, percebemos que algumas vezes o problema da disciplina escolar estava na metodologia do(a) professor(a). Não quero dizer com isso que todos os problemas da educação estavam pautados no fazer pedagógico, mas sabíamos que as estratégias e os recursos em sala de aula eram mecanismos de suma importância.

Outra indagação que merece destaque foi em relação à formação continuada. Se já tinham participado de algum programa de formação continuada. E a grande maioria já havia participado, contudo de programas que já chegavam todo organizado. Só identificaram um curso de alfabetização de uma orientadora como um curso bom. Daí as suas críticas em relação aos cursos. Não queriam participar de projetos prontos. Essas, entre outras colocações,

⁸³ Todos os nomes dos professores são fictícios, para preservá-los.

⁸⁴ FREIRE, 1996, p. 26, 32, 35 e 72.

formaram um quadro referencial que nos fez acreditar que a re-significação da prática docente era um caminho importante a ser trilhado pela formação.

Trazer para o espaço da formação continuada a própria prática docente trouxera o fortalecimento do grupo no movimento das transformações. Nasceu um sentimento de pertença – já não era EU e sim NÓS. Falar do que fazia, como fazia, solicitava do grupo um pensar mais reflexivo.

A oportunidade dessa formação com a literatura infantil nos proporcionou momentos inesquecíveis nas nossas vidas. A cada encontro o professor e a professora trazia histórias interessantes acontecidas em sala de aula. A professora Antônia narrou no seu registro: “As crianças gostaram muito do boneco quando receberam de presente. Quando chegam à sala de aula a primeira coisa que fazem é beijar o Maneco e conversar com ele”. A professora Maria mencionou: “Os meus alunos são repetentes, e alguns já com 5, 6 anos na primeira série. Com esse trabalho posso dizer que já vejo grandes resultados. Estou mais atenciosa aos saberes que trazem”. Segundo Freire,

[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador, e ainda, [...] Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?⁸⁵

Estes depoimentos sinalizavam os resultados favoráveis obtidos nestas turmas e em muitas outras. Os fatores que contribuíram para este desempenho foram: estudos, reflexões, pesquisas, planejamentos, textos, discussões, troca de experiências – aspecto importante destacado em observações pessoais e participação espontânea. Nessas narrativas, notávamos o poder da observação. Não a observação pela observação, mas o olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção, que segundo Simone Weil, é “a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo”⁸⁶.

A autora chama a atenção para a importância da observação em sala de aula. É preciso educar o olhar e enxergar muito além. Também a nossa observação nos encontros e nas escolas demandou um sentido diferente, pois eu estava na função de coordenadora e pesquisadora.

⁸⁵ FREIRE, 1996, p. 34-43.

⁸⁶ WEFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed., São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 10.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.⁸⁷

Para nortear meu trabalho de observadora, utilizei o diário de itinerância. Neste diário registrava as falas, os olhares, os sorrisos, os incômodos... para no encontro seguinte pontuar e assinalar no coletivo as satisfações e insatisfações. E no grupo sempre encontrávamos respostas, mesmo que não fossem as ideais, mas eram as reais. E o que era primordial: sempre no coletivo. Às vezes com divergências, contudo chegava-se a um contrato.

Nos relatórios do(a) professor(a) notava-se o empenho e a vontade de que seus alunos e alunas aprendessem. Nas discussões nos encontros, traziam as atividades que deram certo. Queriam mostrar às colegas, dar seus depoimentos, contar as suas mais novas experiências. Nessa perspectiva de diálogo e formação, as mudanças na prática alfabetizadora passavam a ser consideradas como sínteses de mediações/intervenções, entre ação-reflexão-ação e requeria a função ativa do alfabetizador(a) construindo o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

3.4 O registro: gestão de ensino

Ao pesquisar a identidade e os saberes pedagógicos do(a) professor(a) alfabetizador(a) a partir das narrativas/registros e das lembranças de cada um e cada uma, era construído um confronto entre a realidade frente aos dispositivos de formação antes vivenciados pelo grupo. Este ‘novo’ momento promoveu a compreensão e elementos para a fundamentação crítica e reflexiva de um novo paradigma de formação continuada.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo.⁸⁸

Neste caso, a reflexão crítica só acontecia através de uma investigação criteriosa como possibilidade de entendimento e intervenção no próprio processo profissional. Isso

⁸⁷ WEFFORT, 1996, p. 14.

⁸⁸ FREIRE, 1996, p. 39.

provocou o diálogo com a própria trajetória pedagógica, revendo as posturas e procedimentos metodológicos, demarcando outros percursos para contemplar e satisfazer, de forma bem mais plena e motivadora da prática docente. Em um encontro, a professora Helena disse: “trabalhar com projeto foi muito interessante, pois eu estava tendo a oportunidade de pesquisar junto com meus alunos”.

Ela também descreveu momentos importantes das suas aulas, a interação entre alunos e alunas, os questionamentos levantados e o interesse que estava de volta em sua sala de aula. “Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade epistemológica”⁸⁹. Percebia-se o quão significante estavam sendo os encaminhamentos nos encontros quinzenais. O(a) professor(a) alfabetizador(a) já começava a dar sinais de amadurecimento profissional.

Argumentar nestes termos pressupôs o redimensionamento do que se entendia por formação continuada. Com essa argumentação, foi importante pensar a formação do(a) professor(a) como processo, que se inicia muito antes do sujeito entrar na escola e isto denotou pensar a sua existência humana na integração do caminhar profissional docente. Esta concepção indicou, no entanto, a observação da história pessoal e profissional desses alfabetizadores em seus vários aspectos e fases.

Nessa proposição, refiro-me aos aspectos da história pessoal, ou seja, àqueles elementos que dizem respeito à interioridade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, afetividade, sensibilidade de ouvir o outro etc. E esses aspectos se interligam com o profissional, formando então uma teia da natureza humana. Tavares⁹⁰ defende essa proposição sinalizando a elaboração de um novo paradigma para a formação de profissionais, sugerindo uma epistemologia que considere o cognitivo, o afetivo, o volitivo e o contextual.

Para validar o autor acima, Pimenta⁹¹ identifica a construção da identidade docente a partir da própria docência e Morin⁹² mostra a necessidade de considerar a natureza humana na sua complexidade. Nesse sentido, o nosso trabalho procurou compreender os professores-

⁸⁹ FREIRE, 1996, p. 19.

⁹⁰ TAVARES, J. Idéias subjacentes ao novo paradigma científico e pedagógico e suas implicações. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. **Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. p. 11-28.

⁹¹ PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.

⁹² MORIN, E; KERN, A. B. **Terra Pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

alfabetizadores como seres humanos em busca da interação pedagógica para o aprimoramento das suas práticas alfabetizadoras. Portanto, esse alfabetizador é uma pessoa-profissional,

[...] um ser de afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozado, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelo subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro...⁹³

Esta complexidade, delineada por Morin, foi sublinhada pelo(a) alfabetizador(a) nos seus registros, falas e gestos. A complexidade do(a) professor(a) encontrava-se com a complexidade de seus alunos e alunas e, conseqüentemente, nos encontros com a complexidade do grupo. Muitas vezes, essa complexidade de cada um inviabilizava as construções do trabalho coletivo, do diálogo que suscitava as exigências do desenvolvimento pessoal/profissional. Porém, foi com essa infinidade de desafios que velhos paradigmas se romperam, como por exemplo, tornar público a prática que antes era individualista.

Nesse cenário, o registro docente fora o primeiro passo para mostrar a prática de um novo currículo de formação continuada alfabetizadora. Ao compreender o significado da sua história pedagógica foi possível estabelecer a relação entre o escrito e a reflexão.

Aprender a expor sua sensibilidade, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas e redescobrir que o sentido e o quadro de dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelo encadeamento proposicionais; é tomar consciência do “pronto a vestir” da nossa linguagem e de contextos que influenciam as nossas representações, para descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e dar conta de uma singularidade.⁹⁴

Registrar é uma característica do ser humano. Se fizermos uma retomada na história, o ser humano deixou suas marcas, usando diversas formas de linguagem, desde os rabiscos – desenhos até chegar à escrita. Por meio desse registro, apropriamo-nos da história da humanidade. Nessa trajetória, o registro vem nos acompanhando e servindo a diferentes objetivos e assumindo diferentes funções de acordo com a autoria.

Aqui faremos referência especial ao registro realizado pelo(a) professor(a) alfabetizador(a), no qual se encaminhou uma avaliação crítica e reflexiva acerca das atividades propostas, do aprendizado e do desenvolvimento dos educandos, de sua atuação, das dificuldades encontradas, dos pontos a serem retomados e re-planejados, considerando e

⁹³ MORIM; KERN, 1993, p. 108-109.

⁹⁴ JOSSO, 2002, p. 135.

analisando as possibilidades desse instrumento no percurso pedagógico. O registro tornou-se um apoio para a investigação alfabetizadora da sua própria atuação. Alarcão deixa claro que

a investigação-ação assume um papel importante na formação de professores dado que os professores que recorrem a esta metodologia faziam mais perguntas acerca do ensino e do modo como poderiam fazer diferentemente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informações acerca de como tomar decisões sobre o ensino.⁹⁵

Freire pontua que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”⁹⁶.

Reafirmando os autores acima citados, Weffort defende que

O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade.
 O educador estuda a teoria dos outros construindo, produzindo, a sua.
 O ato de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educar.
 O instrumental que disciplina sua prática de pesquisa, de estudo, é observação e a reflexão.
 A observação é o início do seu estudo. Através do registro de suas observações e do planejamento, ele estrutura sua reflexão.
 A reflexão tece o processo de apropriação de sua prática e teoria. Somente tendo sua teoria nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias. Na concepção democrática de educação o ato de refletir-estudar é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. É constante rever-se, buscar-se através do entendimento do outro.⁹⁷

Diante dessas afirmações, as preocupações transcorreram para a construção e a evolução de atitudes cognitivas que contribuíssem para que o(a) professor(a) alfabetizador(a) pudesse assumir criticamente a sua própria prática. Em um dos relatos, a professora Julieta comentou sobre a importância da sua narrativa/registo e argumentou sobre a necessidade do espaço que estava sendo oferecido nos encontros para a reflexão da prática pedagógica. Nessa argumentação, fica em evidência a positividade daquele espaço coletivo para o desenvolvimento das práticas de observação, registo e reflexão.

Darci, outra professora alfabetizadora, citou a atenção que estava com seus alunos em relação às conversas e expressões para serem anotadas. Dessa forma, nas discussões dos seus registros percebíamos o nível de aprofundamento e consciência profissional que a reflexão *in loco* estava promovendo. Expressavam o registo como uma “reflexão na ação”,

⁹⁵ ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de superação**. Lisboa: Porto, 1996. p. 117-118.

⁹⁶ FREIRE, 1996, p. 58.

⁹⁷ WEFFORT, 1996, p. 54.

tornando-o um importante instrumento desencadeador para a reflexão sobre a ação, o fazer pedagógico, no sentido da transformação do processo ensino e aprendizagem.

Em alguns momentos comentaram a respeito dos tons autoritários e práticas conservadoras outrora utilizadas. Com estas falas, sinalizavam um outro patamar pedagógico. Essas conversações nos remetiam a pensar sobre as dificuldades que envolviam a mudança da prática alfabetizadora para romper com as rotinas cristalizadas. Tudo isso já era resultado da “reflexão sobre a ação”, que se acentuava no planejamento das atividades, e também já era notado pelas posturas do professor(a) alfabetizador(a) em busca de “novas” metodologias de trabalho para as suas crianças.

Na prática do registro, o professor dialogava consigo mesmo, interagia, analisava, refletia e buscava vencer as dificuldades. Sua atuação era mais direcionada, consciente, pois tinha um foco – a reflexão. Cabe ressaltar que o processo de registrar evocava a observação. A observação com o olhar de pesquisador(a), portanto esse olhar consistia em um planejamento com significado, ou seja, envolvia também ação.

Nessa trama, o viés que marca as discussões acerca dessas relações é

aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados, mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças. E para isso uma “forma” do pensar ou do olhar não tem serventia. A minha forma se exercita, se instrumentaliza na quebra das amarras de um olhar comum, na procura consciente da própria forma de olhar, no exercício de buscar ângulos novos, na construção de relações. É um olhar pensante divergente.⁹⁸

Cabe ressaltar que fazer do registro postura e prática significou “aprender o olhar - pensante”, atribuindo valor ao próprio desenvolvimento pessoal e profissional, concebendo-se sujeito construtor de sua história e de sua prática docente.

3.5 Avaliação da formação continuada alfabetizadora

“A avaliação faz parte do processo desde o primeiro olhar, que envolve tanto o gosto pessoal e histórico como o juízo único e universal”⁹⁹. Avaliar é um tema constante na nossa vida pessoal e profissional. É então um tema contínuo em educação, pois avaliamos o processo, a formação e a construção do conhecimento. A avaliação é um processo natural do ser humano. Consciente ou inconscientemente, estamos a todo momento avaliando as nossas

⁹⁸ MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 21.

⁹⁹ WEFFORT, 1996, p. 33

ações, pensamentos, gestos e atitudes. Ao desencadear uma reflexão sobre a avaliação de desempenho do professor(a) alfabetizador(a) no percurso da formação continuada, alguns pontos nos parecem relevantes de serem destacados.

A mera avaliação do desempenho profissional, isolado, não seria suficiente para promover a melhoria da qualidade do ensino e atualização docente no processo ensino e aprendizagem. Com essa visão, fora proposta a avaliação com foco na formação continuada, mas identificando as ações sistematizadas no projeto dessa formação, cujo alvo era a transformação em sala de aula. Nessa concepção, a formação foi um processo por meio do qual o(a) professor(a) alfabetizador(a) estudou, debateu, discutiu e refletiu sua prática, desmistificando as teorias que a embasavam e ao mesmo tempo transformando-a. Em outras palavras, todos participavam construindo, (re)construindo seu conhecimento e se constituindo sujeito de sua prática.

Com esse olhar, a avaliação esteve presente a essa formação, que focalizou o desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a) alfabetizador(a). No nosso entendimento, esta proposta teve a marca do processo, de avaliação permanente, que se criticou, que se refletiu e se aperfeiçoou. Nesse movimento, o valor da avaliação ressaltou-se também na relação histórica, pessoal e social. Nessa relação, envolveram os aspectos humanos como valores, atitudes, sentimentos e práticas no desenvolvimento docente. Pois que o aspecto humano se constituiu em um diferencial em toda a programação desta proposta.

Ao se destacar a formação como uma teia de relações pontuando fatores cognitivos e emocionais, insere-se também a dimensão afetiva ao processo de avaliação. Desse ponto de vista, as vivências provocavam uma avaliação permeada de significados, crenças, sentimentos e valores como vivenciamos no encerramento da formação e entrega dos certificados. A SEMEC preparou um momento especial para todos os participantes do projeto. E para culminar aquele evento propus uma avaliação de todo o processo, colocando sabor ao saber. Então, distribuí chocolates que foram escolhidos pelos participantes que ao saborearem, refletiam e avaliavam sobre o significado do momento vivido por dois anos de formação.

Ao saborear um chocolate, refletiu a professora Damiana: “O sabor do chocolate é meio amargo. E este amargo me refiro às dificuldades que encontramos no meio do caminho. Mas quando o amargo passa vem o sabor da vitória e do crescimento para que possamos conhecer o mundo”. Considerando essa reflexão, a professora mencionou os tempos difíceis, quando os alunos não liam, a indisciplina em sala de aula, como também, a desconfiança com

uma nova proposta. Porém com os estudos, registros, planejamentos e troca de experiências ela se sentiu realizada. O que quero assinalar é que é possível sim uma mudança de postura alfabetizadora. E assim, escreveu a professora Saionara:

Ao comer esse chocolate deliciei nas aventuras que passamos com as histórias de Maneco Caneco, com as viagens dos livros vivenciando as ilhas do Caribe e as novas experiências em sala. O incentivo desse projeto pela leitura, proporcionando a abertura de novos caminhos para a leitura e a escrita em nossos alunos.

Já a professora Maria completou:

S - sabor de quero mais
 A - amor
 M - maravilhoso
 B - belo
 A - amor à primeira vista
 Em fim você está de parabéns pelo seu trabalho, quanto a mim, você me fez viajar com meus Manequinhos. Estou feliz por passar o ano com você e minhas colegas, você não tem idéia quanto o aprendizado ficou mais rico.

Percebemos nesses relatos, a importância dos nossos encontros e desencontros daquela jornada de dois anos. O quanto fora significativo estarmos juntos e juntas e colaborando para o sucesso de toda uma rede de ensino. Eles aprenderam, ao desenvolver o projeto, a função do trabalho coletivo. E, provavelmente, isso influenciará suas atitudes, apontando para a reflexão da própria prática. Essas considerações pontuam a dinamicidade da profissão do professor. É, pois, através de leituras assim que se buscam referenciais para a transformação docente.

A identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante, dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto, entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (...) Mobilizar os saberes da experiência é, [...] mediar o processo de construção de identidade...¹⁰⁰

Essa vivência da busca de caminhos para a solução dos problemas em sala de aula promoveu e consolidou a mudança de atitude como enfatiza o professor alfabetizador Jaime:

¹⁰⁰ PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 19.

O Projeto elucidou que o modelo de alfabetização que almejamos é possível quando há compromisso. Principalmente quando o processo é enriquecido com ludicidade. Assim como o bombom, a minha prática pedagógica deixou de ser surreal para ser real. Foi muito gratificante. Hoje a minha meta é ser um professor alfabetizador.

Esta afirmação veio de um excelente profissional. Que modelo de alfabetizador! Ele já era um grande alfabetizador. Uma dedicação, um entusiasmo, uma alegria e uma esperança vital. Nas palavras de Freire, “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança faz parte da natureza humana”¹⁰¹. A professora Juliete, assinala que fora um “ano de muitas delícias, onde começou com um samba que exigia força nos pés, no coração e no corpo inteiro. Foi bom, cansou, mas quero continuar sambando”. E Sara faz a seguinte reflexão: “Bombom branco recheado, o projeto foi tão saboroso quanto esse bombom. Gostaria que no próximo ano o projeto continuasse com o sabor de quero mais!”

Foi significativo ouvir aquelas reflexões, pois as possibilidades oferecidas, com as narrativas e as histórias de vidas durante a formação continuada ajudaram a descortinar os conhecimentos. Ainda dois dos professores, Antônio e Maria José, abordaram sobre o desafio, a ajuda e a persistência para se chegar ao objetivo desejado:

Para mim este trabalho com a 1ª série foi um grande desafio. Acredito que no final do meu trabalho pude ver o crescimento dos alunos e isso para mim teve um sabor especial, não como chocolate com pimenta, mas como chocolate com coco. Este projeto Maneco Caneco foi para mim uma benção, pois tirou de dentro do meu “eu” muitas dúvidas que tinha, mas que não eram solucionadas.

Essas abordagens nos reportaram mais uma vez ao grande educador Freire que diz: “Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”¹⁰². Esse, aliás, foi um foco de discussão nos nossos encontros. Tentar encontrar alternativas para as perguntas. Sempre no coletivo, nas falas, nas experiências oriundas das salas de aulas, com o intuito de “pensar certo”.

Dentre outras avaliações essas chamaram também a atenção: “Bombom de chocolate com recheio de creme de avelã, chegou como o projeto, com o objetivo de adocicar ainda mais a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, despertando sua criatividade e afetividade, tornando-os garotos MUNDY”. Segundo a professora Marilene: “O projeto foi realmente surreal, pois com ele aprendemos, aprendemos com nossos alunos e eles

¹⁰¹ FREIRE, 1996, p. 72.

¹⁰² FREIRE, 1996, p. 34.

aprenderam com a gente. O projeto foi maravilhoso, estimulante, gratificante e inovador. Pude adquirir novas e importantes experiências que serão aplicadas ao longo da minha vida”.

Com estas reações, ficou comprovada a importância de investir em espaços onde se possa discutir e construir no coletivo, a autonomia do seu fazer docente, através da investigação permanente da sua prática e do aprendizado dos seus alunos e suas alunas. Havia, portanto um grande envolvimento assinalado pela professora Marli:

O projeto foi tão envolvente quanto o sabor do chocolate. Nos mostrou o gosto que devemos ter quando acolhemos algo na nossa boca, assim como o projeto que acolhemos no nosso coração para que nossas crianças pudessem se desenvolver através da magia, criatividade, afetividade, dedicação e integração.

E para completar, Doralice verbalizou:

Quando não se sabe dançar, as pernas bambeiam para alcançar o ritmo desejado. O importante é não desanimar do passo. De passo em passo as pernas sincronizam o samba e no fim se não tivermos uma grande escola de samba, teremos grandes futuros sambistas que serão responsáveis em espalhar a alegria da descoberta, do saber, do aprender e do recomeçar.

Estes depoimentos me deram a sensação de dever cumprido. Não apenas pelos discursos e falas de beleza e de elogios, mas porque eu sabia que praticamente todos e todas estavam naquele momento escrevendo e descrevendo as significações de um trabalho que fora longo, às vezes enfadonho, mas cheio de determinação e bom senso. Refiro-me assim, pois este foi um processo encarado com o desejo de mudar. E por falar em mudança, esta proposta foi uma das primeiras que tiveram uma permanência maior naquela secretaria de educação.

Enfim, através de uma infinidade de movimentos de organizações, reorganizações, devoluções e trocas, ou seja, por uma reunião de identificações, o(a) professor(a) alfabetizador(a) se constituiu, construiu-se, transformou-se, transformando as suas salas de aula e seus alunos e suas alunas. Para Gómez, um momento como este de reflexão de um período vivido intensamente,

[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenário políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. [...] A **reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção** pode considerar-se como a

análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção.¹⁰³

Este processo consolidou a idéia de (re)significar a atuação docente para além das questões técnicas, mas na busca de um aporte de natureza ética, política, pessoal e profissional que se fizeram presentes tanto na ação de formar, como na ação de alfabetizar crianças. Estas são as diferentes vozes ecoadas pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) e por mim pesquisadora como síntese de uma vivência de formação.

¹⁰³ GÓMEZ, A. P. **Ensino para a compreensão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 103-105.

CONCLUSÃO

A nossa vida é constituída por processos instigantes. Esse que agora estou (in)concluindo foi mais um vivido intensamente. Nesse trabalho nos desnudamos. Pontuo categoricamente a (in)conclusão porque acredito que essa proposta se findou, mas várias possibilidades se originaram para novos desafios sobre a formação continuada alfabetizadora. Esse é um momento de tensão dialética entre as lembranças de todos e todas envolvidos e envolvidas nessa formação e a vontade de continuar com esta itinerância e com os diferentes conhecimentos históricos e profissionais sobre a profissão do(a) professor(a) alfabetizador(a).

Neste trabalho, registrei buscas que nos acompanham já há algumas décadas. Somamos, dividimos, multiplicamos as nossas inquietações. Portanto, aqui foram lançadas as reflexões acerca da importância das narrativas/registros na formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a), tendo como pressuposto a crença na pesquisa-ação, como metodologia privilegiada de aprendizagem nessa proposta.

Momentos de estudos, planejamentos, atuação em sala, avaliação, registro, observação, re-planejamento, reflexão coletiva, troca de experiências, constituíram situações cruciais dessa formação, construindo, reconstruindo concepções, práticas e idéias. Dessa maneira, ressaltamos a importância da reflexão sobre a prática alfabetizadora mediada pelo registro, com foco na análise dos registros por entender e considerar as narrativas especiais. Narrativas cheias de significados, constituindo e caracterizando o dia-a-dia da sala de aula, as interações, os desafios, os sonhos, os desejos do(a) professor(a) alfabetizador(a) de transformar sua prática. Isto posto, estamos conscientes de que:

1. As vivências do processo ensino-aprendizagem revelaram-se importantes recursos de aprendizagem para os professores pesquisadores e instrumentos essenciais para o desenvolvimento profissional;
2. Os relatos/registros/narrativas se transformaram em ferramentas de reflexão-ação para o grupo e melhoria do desempenho em sala de aula;

3. A maioria dos professores já conseguia fazer a relação teoria-prática dos temas e experiências em sala de aula;
4. No grupo, já se destacava um número significativo de professores-alfabetizadores que narravam sobre suas práticas e confrontavam com as colegas. Sugeriam metodologias (alfabetizadoras) e discutiam sem receio de críticas;
5. Durante o percurso do projeto, os professores-alfabetizadores atribuíram significados a sua prática docente. Identificaram novas idéias, contestaram opiniões e redirecionaram o processo de formação, configurando e incorporando a identidade do grupo;
6. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional se configurou de forma bidirecional pelo trabalho individual e coletivo. Isso denotou a humanização do grupo nas atividades;
7. O registro, o diário e as narrativas se constituíram em espaço de reflexão, de diálogo e tomada de consciência;
8. As experiências relatadas engendraram transformação, re-planejamento, revisão nas condutas de intervenção e mediação com as crianças no processo da alfabetização;
9. Essa formação instrumentalizou o professor, oferecendo meios, caminhos para organizar-se em torno dos quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos;
10. Explicitou um compromisso com a construção de uma nova postura em sala de aula, com um referencial de pesquisador assumindo coletivamente o controle de sua própria prática.

Tais motivos nos fazem crer que esta pesquisa-ação foi de grande valia para todos aqueles envolvidos com o projeto de formação continuada alfabetizadora, saindo do ensino individualizado para um ensino coletivo, entendendo-a como auto-formação, uma vez que esses profissionais reelaboraram seus saberes no confronto e troca de experiências na busca de novas formas de relações dentro de uma nova ética social.

Significa saber que os desafios e problemas, quando surgirem, serão enfrentados pelo coletivo como compromisso e responsabilidade de cada um e cada uma e de todos e de todas, o que só acontece de fato quando existem laços de pertença em um grupo, que é gestado em processos participativos de construção.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de superação**. Lisboa: Porto, 1996.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 2002.
- ANDRÉ, M. L. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Brasília: CNE, 7 nov. 2001.
- BANDEIRA, Cláudio; AMORIM, Luciana. Alto índice de analfabetismo é reflexo na educação. **Jornal A Tarde**, Salvador, 03 mai. 2007, caderno 2, p. 6.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC : São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária do curso de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.

____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos tribunais LTDA, 1988.

____. Lei nº. 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU, 1987.

BRASIL. Secretaria da Educação da Bahia. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/96**. DF: MEC/SEF, 1996.

CAMARGO, Luís de. **Bule de Café**. São Paulo: Ática, 1980a.

____. **Maneco Caneco Chapéu de Funil**. São Paulo: Ática, 1980b.

____. **Panela de Arroz**. São Paulo: Ática, 1980c.

CATANI, Denice. A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. In: CATANI, Denice. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 994. Tese (Livre-docência). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Novos paradigmas da educação**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, [s.d.], 1 DVD.

CRITELLI, Dulce M. **Analítica do sentido**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Escola é**. Disponível em: <<http://www.br.answers.yahoo.com/question/index>>. Acesso em: 25 mai. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÓMEZ, A. P. **Ensino para a compreensão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 10, n. 40, p. 8-11, jan. 2007.

_____.; VENTURA, M. **Organização curricular por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, Marie-Christine C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, n. 63, v. 19, Campinas, 1998.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, n. 72, v. 17, Brasília: fev./jun. 2000.
- MARTINS, Mirian celeste. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire (Coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 2004.
- MORIN, E; KERN, A. B. **Terra Pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- NOVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- _____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: Nóvoa, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- SANTOS, José Jorge do Espírito. **Resgate de uma riqueza cultural**. São Francisco do Conde: RGRAF, 2000.
- São Paulo. **Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios**. 10 Cadernos. São Paulo, 1978.
- SILVA, Dias. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as. Séries**. São Paulo: USP, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J. Idéias subjacentes ao novo paradigma científico e pedagógico e suas implicações. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. **Construção do conhecimento profissional**: um novo paradigma científico e de formação. Avieiro: Universidade de Avieiro, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEFFOR, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Questionário - Professor(a)-alfabetizador(a):

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (R. Alves)

Prezado Professor:

As sábias palavras de Alves nos revelam o prazer que é ser professor. E, é você professor-alfabetizador, que, respondendo às perguntas a seguir estará contribuindo efetivamente para nossa pesquisa-ação da sua formação continuada.

Um abraço pedagógico,

Celidalva

1. Para mim, a profissão de professor é:
2. Qual a maior dificuldade enfrentada na sua profissão?
3. Já participou de algum programa de formação continuada? Como tem encarado esses programas?
4. Qual o segredo para ser um bom alfabetizador?
5. Qual o papel do professor-alfabetizador na formação da criança?

APÊNDICE B – Diários de Itinerância

I Encontro

Hoje foi um dia especial. Nosso primeiro encontro para a formação continuada. Desconfiança, indagações... Começamos com as apresentações, local de trabalho, quantidade de alunos, turnos. A maior queixa: os alunos não sabem ler ainda. Então conversamos sobre como poderíamos fazer uma proposta que pudesse ser trabalhada em sala de aula e nos encontramos tirarmos as dúvidas.

Propus um projeto didático com a literatura infantil. O objetivo será humanizar e colocar mais afetividade no ambiente da sala. Para isso as histórias escolhidas são Maneco Chapéu de Funil, Panela de Arroz e Bule de Café de Luís de Camargo. Tudo combinado. A secretaria de educação deverá comprar um kit de livros para cada escola.

Mesmo assim... o(a) alfabetizador(a) saiu ainda pensativo... Também tem razão. Já passaram por tantos cursos. Preciso ter paciência. Distribuí um questionário para responderem em casa com as seguintes perguntas:

1. Para mim, a profissão de professor é:
2. Qual a maior dificuldade enfrentada na sua profissão?
3. Já participou de algum programa de formação continuada? Como tem encarado esses programas?
4. Qual o segredo para ser um(a) bom ou boa alfabetizador(a)?
5. Qual o papel do(a) professor(a) alfabetizador(a)?

II Encontro

Iniciei o encontro com o CD Cantigas de Roda. Cantamos Boi da Cara Preta, Nana Nenê, Bicho Papão, Berceusel e A. Bach. Li a primeira história: Maneco Caneco Chapéu de

Funil. Entusiasmo total. Todos gostaram da história e principalmente do Maneco Caneco. Maneco é um boneco formado de uma caneca, uma concha, uma escumadeira, um cabide, uma vassoura e uma pá. Então já ficou decidido, o MANECO será a mascote da turma. Mãos à obra. Elaboraram o planejamento e em cada escola deverá chegar uma caixa de presente com todos os materiais para a construção do MANECO CANECO em sala de aula. Muitas atividades elaboradas.

Sugeri que todos e todas fizessem o registro dos seus trabalhos com os alunos. No final do dia... a avaliação. A maioria hoje já se colocava com entusiasmo. Fomos embora...

III Encontro

Hoje comecei nosso encontro com uma roda (O que aconteceu com a chegada do Maneco). Dos 34 alfabetizadores, apenas cinco não começaram ainda o projeto. Queixas da direção da escola e dos pais que não colaboram. Nas narrativas percebi que a grande maioria das crianças não lê e são apenas copistas (copiam da lousa).

Com as falas do(a) alfabetizador(a) percebi que precisamos estudar sobre o ambiente alfabetizador. Proposta aceita. Fizemos mais planejamento. Avaliação do dia. Cada um e cada uma já sinalizaram algumas dificuldades como: alunos em níveis diferentes, alfabetização e letramento, conteúdos para trabalhar, etc. Também conversei com a turma que este trabalho, ou seja, a formação continuada seria a minha pesquisa de mestrado e que contava com o apoio de todos e todas. Não houve nenhuma restrição.

IV Encontro

O encontro de hoje foi intitulado “Ambiente Alfabetizador”. Estudamos e conceituamos o que é Ambiente Alfabetizador. Para fundamentar este estudo utilizamos o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) e o livro Aprender a Ler e a Escrever de Ana Teberosky e Teresa Colomer.

Com as escritas das crianças, os grupos foram identificando e reconhecendo os níveis/hipótese da escrita que seus alunos estão. No segundo momento, mesmo com algumas dificuldades elaboramos atividades diversificadas para atender os níveis que as crianças se encontram. Todos e todas participaram, opinando, sugerindo, tirando dúvidas.

A avaliação foi muito boa. O que mais se destacou: produtividade.

XII Visita nas escolas

Esta semana fiz mais algumas visitas às escolas. A maioria das diretoras e coordenadoras pedagógicas está satisfeita. Encontrei duas diretoras que não estão gostando da proposta. Querem conteúdos. Conversei com elas e pedi que fossem também para os encontros.

Estou muito feliz com o que observei em sala de aula. As crianças têm um carinho especial com o Maneco. Parecem estarem com alguém de quem é muito íntimo. Eles disseram que o Maneco tem ensinado a ler e a escrever.

Visitei quatro escolas e só cinco alunos disseram que não gostam do Maneco, mas já sabem ler e escrever. O interessante que muitas turmas de repetentes estão apaixonadas pelo boneco e fazendo todas as atividades. Pude perceber a felicidade das professoras em seus alunos estarem participando e aprendendo.

XV Encontro

Nossos encontros têm sido bastante significativos. O professor e a professora já fazem réus registros sem dúvidas e com entusiasmo. Nossas rodas... transformaram-se em momentos de trocas, de aprendizados e críticas construtivas com as narrativas do professor(a).

Hoje na oficina, pedi que cada grupo escrevesse recomendações para o professor(a) alfabetizador(a) iniciante e foi um verdadeiro sucesso. Saíram sugestões como:

1. Identificar o perfil da turma, através de diagnóstico (produções escritas);
2. Valorizar a oralidade e dos alunos – conhecimentos prévios;
3. Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno;
4. Respeitar a individualidade de cada aluno (trabalhando suas dificuldades);
5. Contextualizar os conteúdos à realidade dos alunos;
6. Dinamizar as aulas (jogos, músicas, histórias, etc.);
7. Desenvolver as potencialidades (situações de dramatização) e
8. Proporcionar um ambiente alfabetizador (contato com diversos livros, cantinho de leitura, exposição de toda sua produção);
9. Respeitar e valorizar o conhecimento prévio que cada criança traz;
10. Promover a interação aluno x professor e aluno x aluno;
11. Explorar o conhecimento de forma lúdica;
12. Propiciar um ambiente agradável e confortável;

13. Tornar a aprendizagem da leitura algo fácil o que significa tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças;
14. Usar frequentemente a escrita nas brincadeiras e nas rotinas e;
15. Realizar muitos trabalhos em grupos que venham promover também valores (respeito e solidariedade).

Discutimos o que é ser um Bom Alfabetizador. Debate quente!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
 Mais um planejamento. Já estamos utilizando parlendas, cantigas de roda, acalantos, brinquedos, brincadeiras, jogos... As aulas estão bem mais lúdicas.

A avaliação... Alguns e algumas disseram que é muito trabalho... Outros e outras estão com muito entusiasmo e com a auto-estima elevada, pois estão vendo o resultado do seu trabalho.

Estou confiante... Vai dar certo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

XXIII Encontro

Fazendo uma reflexão hoje dos meus primeiros diários, anotações... as impressões são muitas. A mais evidente para mim, é a trajetória da formação continuada como integrante e pesquisadora.

E do quanto o Diário de Itinerância se confirmou, até então, como um valioso instrumento de pesquisa, e mais do que isto, como um importante instrumento de reflexão nos encontros. Com certeza, ele será importantíssimo no processo de construção do texto da minha dissertação de Mestrado.

Percebo a grande diferença na fala, nas narrativas e nos registros escritos do(a) professor(a). Estão mais pesquisadores, se assumiram pesquisador(a) da própria prática. As trocas de experiências são mais debatidas e teorizadas.

Posso afirmar que a grande maioria se desenvolveu no pessoal, no profissional e no institucional. As nossas vivências têm se revelado importantes instrumentos e ferramentas de aprendizagem, tanto para o alfabetizador(a), quanto para mim.

Estamos quase chegando ao final. Faltam poucos encontros.

XXX Encontro

Hoje é o dia nosso encerramento. A SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) preparou uma festa para a entrega dos certificados da formação continuada. Pois é depois de tanta luta, chegamos ao final de uma caminhada. Uma caminhada marcada por dificuldades, mas acima de tudo com muito compromisso e prazer em ensinar e aprender.

Fiquei a pensar o que fazer no “último dia”. Uma avaliação... evidente!!!! Mas queria uma avaliação diferente. Então veio a idéia de dar “sabor” ao saber. E distribuí chocolates para o professor e a professora alfabetizador(a). E saboreando os chocolates elas e eles mostraram que sabem construir, avaliar, refletir...

Ao ser saboreado um chocolate, refletiu a professora Damiana: “O sabor do chocolate é meio amargo. E a este amargo me refiro às dificuldades que encontramos no meio do caminho. Mas quando o amargo passa vem o sabor da vitória e do crescimento para que possamos conhecer o mundo”.

A professora Marli escreveu:

Ao comer esse chocolate deliciei nas aventuras que passamos com as histórias de Maneco Caneco, com as viagens dos livros vivenciando as ilhas do Caribe e as novas experiências em sala. O incentivo desse projeto pela leitura, proporcionando a abertura de novos caminhos para a leitura e a escrita em nossos alunos.

Já a professora Maria disse:

S - sabor de quero mais

A - amor

M - maravilhoso

B - belo

A - amor à primeira vista

Em fim você está de parabéns pelo seu trabalho, quanto a mim, você me fez viajar com meus Manequinhos. Estou feliz por passar o ano com você e minhas colegas, você não tem idéia quanto o aprendizado ficou mais rico.

O professor Jaime: “O Projeto elucidou que o modelo de alfabetização que almejamos é possível quando há compromisso. Principalmente quando o processo é enriquecido com ludicidade. Assim como o bombom, a minha prática pedagógica deixou de

ser surreal para ser real. Foi muito gratificante. Hoje a minha meta é ser um professor alfabetizador”.

A professora Patrícia: “Samba, foi assim que encarei minha primeira experiência em sala de aula como professora alfabetizadora. Como uma boa sambista, entrei na roda, uma roda feliz e com muito ritmo, difícil era não se empolgar. Beijinhos e mais beijinhos ganhei com sabor de doação e assim espero ter oferecido aos meus alunos. O recheio de chocolate fica por conta do processo com o empurrãozinho que vocês deram”.

Antonio e Maria José falaram da persistência para se chegar ao objetivo desejado: “Para mim este trabalho com a 1ª série foi um grande desafio. Acredito que no final do meu trabalho pude ver o crescimento dos alunos e isso para mim teve um sabor especial, não como chocolate com pimenta, mas como chocolate com coco”.

Este projeto Maneco Caneco foi para mim uma benção, pois tirou de dentro do meu “eu” muitas dúvidas que tinha, mas que não eram solucionadas.

Já a professora Marli registrou o envolvimento: “O projeto foi tão envolvente quanto o sabor do chocolate. Mostrou-nos o gosto que devemos ter quando acolhemos algo na nossa boca, assim como o projeto que acolhemos no nosso coração para que nossas crianças pudessem se desenvolver através da magia, criatividade, afetividade, dedicação e integração”.

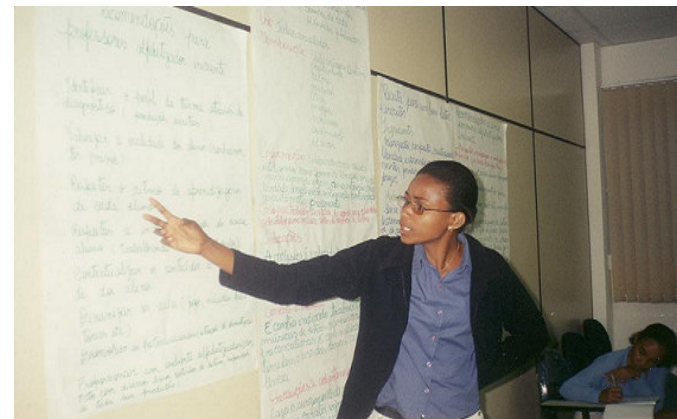
E Doralice comentou: “Quando não se sabe dançar, as pernas bambeiam para alcançar o ritmo desejado. O importante é não desanimar do passo. De passo em passo as pernas sincronizam o samba e no fim se não tivermos uma grande escola de samba, teremos grandes futuros sambistas que serão responsáveis em espalhar a alegria da descoberta, do saber, do aprender e do recomeçar”.

Também a secretária de educação, as coordenadoras Vilma, Gal e Eva fizeram uma avaliação de todo o curso. Finalmente, muito emocionada agradei a todos e todas, lembrei que aquele trabalho era a minha pesquisa do mestrado e entregamos os certificados.

APÊNDICE C – Fotos – Formação Continuada do(a) Professor(a) Alfabetizador(a)



ENCONTRO – FORMAÇÃO CONTINUADA



ENCONTRO – FORMAÇÃO CONTINUADA



PARTICIPAÇÃO NA FEIRA DO CONHECIMENTO



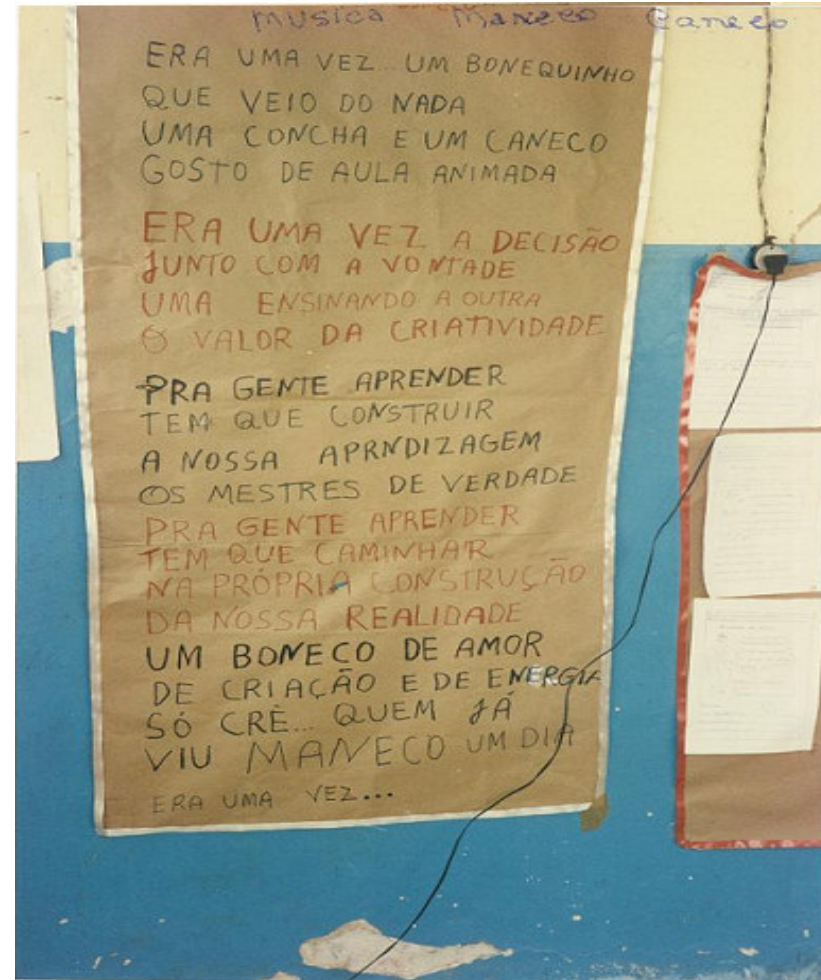
CHEGADA DE MANECO CANECO NA ESCOLA JOÃO SEABRA



APRESENTAÇÃO DE ALUNOS – PROJETO



ENCONTRO – FORMAÇÃO CONTINUADA



HINO (Paródia) DO PROJETO – MANECO CANECO



STAND MANECO CANECO



ENCONTRO – FORMAÇÃO CONTINUADA



ENCONTRO – FORMAÇÃO CONTINUADA



STAND MANECO CANECO